



**Maria Teresa
Henriques Proença
Pinto**

**A Relação Escola-Família – Estudo num
Agrupamento Vertical de Escolas**



**Maria Teresa
Henriques Proença
Pinto**

**A Relação Escola-Família – Estudo num
Agrupamento Vertical de Escolas**

dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Activação do Desenvolvimento Psicológico, realizada sob a orientação científica do Dr. António Maria Martins, Professor Auxiliar do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro

Ao meu marido e filhas que sempre acreditaram em mim

o júri

presidente

Prof. Dra. Maria Gabriela Correia de Castro Portugal
professora associada da Universidade de Aveiro

Prof. Dr. António Maria Martins
professor auxiliar da Universidade de Aveiro

Prof. Dra. Maria Manuel Baptista Vieira da Fonseca
professora auxiliar do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa

agradecimentos

Ao Professor Doutor António Maria Martins pelo desafio, incentivo e encorajamento, pelas questões colocadas e que me fizeram reflectir, pela colaboração e acima de tudo pela total disponibilidade que sempre manifestou.

À colega de curso Teresa Fernando pela amizade, preocupação e apoio constantes.

Às colegas Conceição, Etelvina, Fátima, Alzira e Isabel pela compreensão, apoio e pelos momentos partilhados.

Ao Conselho Executivo do Agrupamento, aos Professores e às famílias que possibilitaram a concretização deste estudo.

Ao meu irmão e cunhada pelo exemplo de coragem e perseverança.

Ao meu marido e filhas que durante estes anos sempre me apoiaram em tudo e acreditaram em mim.

Palavras-chave

Relação escola-família, representações sociais.

resumo

Este trabalho tem como objecto de estudo a relação escola-família e visa verificar o modo como as representações sociais que pais/EE e professores têm da escola influenciam as relações que estabelecem entre si. Desta forma, pretende contribuir para a compreensão da problemática que envolve a relação entre pais/EE e professores.

Trata-se de um Estudo de Caso, realizado no ano lectivo de 2004/2005, nas escolas públicas de um Agrupamento Vertical de Escolas, localizado na região do Grande Porto, envolvendo famílias e professores de alunos que frequentam o Ensino Básico (do 1º ao 9º ano de escolaridade). Os dados foram obtidos a partir da observação participante, recolha documental e inquérito por questionário.

As conclusões apontam no sentido de que ainda se está longe de encontrar um processo e uma dinâmica consistentes de envolvimento de pais e professores na promoção de maior abertura nas relações escola-família e vice-versa e que tem sido teorizado nos diversos trabalhos realizados nesta área. A abertura legislativa à participação e envolvimento das famílias verificada, principalmente, a partir da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), parece ter poucos reflexos no quotidiano escolar, pelo que a transformação desta realidade educativa deve passar pela modificação das práticas e das representações em que as primeiras se alicerçam, tendo presente as perspectivas dos diversos intervenientes com interesses e poderes desiguais.

Key Words

Partnership school-family, Social Representations

abstract

The subject of this essay is the study of the partnership school-family and its main goal is to verify how the social representations that parents and teachers have from school, influence the relations between them. So, this essay intends to contribute for the comprehension of the question that involves the relation between parents and teachers.

This is a Case Study, conducted in the 2004/05 school year, at the public schools from an "Agrupamento Vertical de Escolas", located in the region of "Grande Porto", and it were the families and the teachers of the students at the Basic Degree (from the 1^o to the 9^o year of scholarship) who took part in it. The data were obtained from participant observation, documental research and query.

The conclusions point that we are far away from finding a consistent dynamics and process of relating teachers and parents in promoting a bigger opening at the partnership school-family-school, what has already been theorised in many works conducted in this area. It appears that despite the law "Lei de Bases do Sistema Educativo (1986)", that allows and appeals the family participation and involvement at the school matters, we do not observe much family participation at the school day routine. Therefore, the changing of this educative reality should pass by a mind modification. All actors must analyse their actions and what they think about social representation and its contribution to the partnership school-family-school, always having in mind the perspectives of the different actors with unequal powers and interests.

abreviaturas

AE – Assembleia de Escola
AEEP – Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo
ANMP – Associação Nacional dos Municípios Portugueses
AP – Associação de Pais
AP/EE – Associação de Pais e Encarregados de Educação
CE – Conselho Executivo
CEB – Ciclo do Ensino Básico
CIF - Confederação Internacional de Pais
CNAP – Confederação Nacional das Associações de Pais
CNP-94 - Classificação Nacional de Profissões
CONFAP – Confederação Nacional das Associações de Pais
CP – Conselho Pedagógico
CPR – Constituição da República Portuguesa
DRE – Direcção Regional de Educação
EB 2, 3 – Escola Básica dos 2º e 3º ciclos
EB1 – Escola Básica do 1º Ciclo
EPA – European Parents Association
FERLEI – Federação Regional de Associações de Pais e Enc. Educação de Leiria
LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
MAP - Movimento Associativo dos Pais
ME – Ministério da Educação
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
PAA – Plano Anual de Actividades
Pais/EE – Pais e encarregados de educação
PE – Projecto Educativo
PRN – Plano Regional do Mediterrâneo
PT/DT – Professores Titulares / Directores de Turma
RI – Regulamento Interno
SNAP – Secretariado Nacional das Associações de Pais
UIOF - Union Internationale des Organismes Familiaux

INDICE

Introdução.....	4
1. Problema e sua Contextualização.....	4
1.1. Percurso de Investigação.....	5
2. Estrutura do Trabalho	9
PARTE I.....	12
Capítulo I: Família e Escola	13
1. Família e Criança: Dimensões Sociais.....	13
1.1. Contextualização Histórica: Estrutura e Funções.....	16
1.2. A Criança enquanto Construção Social.....	24
2. Escola	29
2.1. Contextualização Histórica da Escola Pública Básica: Estrutura e Funções.....	32
2.2. Constrangimentos da Escola Actual.....	43
2.3. Dois Modelos de Escola.....	47
2.3.1. Escola “Comunidade Escolar”	48
2.3.2. Escola “Comunidade Educativa”	52
Capítulo II: Relação Escola-Família.....	57
1. Relação Escola-Família	57
1.1. Enquadramento Conceptual	60
1.1.1. Conceitos	60
1.1.2. Clivagem Sociológica	65
1.1.3. Reciprocidade da Relação	72
1.2. Enquadramento Legal	77
1.2.1. Primórdios da Consolidação Legal	77
1.2.2. Lei de Bases do Sistema Educativo e a Consolidação Legal	86
1.2.3. O Enfoque no Ensino Básico	92
Capítulo III: Representações Sociais de Escola.....	104
1. Considerações Gerais	104
1.1.Origens.....	105
1.2. Conceito	106
1.3. Funções	109
2. Análise Psicossociológica	111
2.1. As Representações Sociais como Processo	112
2.1.1. Objectivação	112
2.1.2. Ancoragem.....	114
2.2. As Representações Sociais como Produto	116
2.2.1. Informação	117
2.2.2. Atitude	117
2.2.3. Campo de Representação	118
3. Representações Sociais de escola	119
3.1. Perspectiva dos Pais/EE.....	122
3.2. Perspectiva dos Professores	124
PARTE II.....	129
Capítulo IV: Metodologia da Investigação.....	130
1. Aspectos Gerais	130
1.1. Opções Metodológicas: O Método do Estudo de Caso.....	130

1.2. Limitações e Potencialidades do Estudo de Caso	132
2. Plano de Investigação	134
2.1. Questões e Objectivos de Pesquisa	134
2.2. Estratégias de Investigação	135
2.2.1. Caracterização dos Espaços	136
2.2.2. Caracterização: Pais/EE; PT/DT; Educandos	138
2.2.3. Técnicas de Observação e Recolha de Dados	142
2.2.4. Procedimentos.....	145
2.3. Organização e Interpretação dos Resultados.....	146
Capítulo V: Apresentação e Discussão dos Resultados	149
1. Dimensão Organizativa	149
2. Dimensão Pedagógica	153
2.1. Concepção de Educação	153
2.2. Competência Educacional dos Pais/EE.....	156
2.3. Contactos entre a Escola e a Família.....	157
3. Dimensão Sócio-Cultural.....	164
3.1. Actividades Escolares	164
3.2. Cultura	169
3.3. Associação de Pais/EE.....	172
Conclusão.....	189
1. Principais Resultados	192
2. Limites e Pistas.....	199
Legislação Consultada	201
Bibliografia	203
Sites Consultados	214
ANEXOS	215
Anexo 1 – Inquérito Exploratório	216
Anexo 2 – Análise dos Dados do Inquérito Exploratório	222
Anexo 3 – Reuniões Convocadas pela Escola	230
Anexo 4 – Reuniões Convocadas pelas AP/EE	231
Anexo 5 – Mapa Síntese dos Questionários	232
Anexo 6 – Questionários a PT/DT	240
Anexo 7 – Questionários a Pais/EE	251

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Adesão de pais/EE e PT/DT ao questionário.....	138
Tabela 2: Total de Inquiridos (Inquérito Exploratório)	222
Tabela 3: Impressões dos professores relativamente aos contactos com EE (Inquérito Exploratório).....	225
Tabela 4: Utilidade dos contactos - opinião de pais e professores (Inquérito Exploratório)	227
Tabela 5: Impedimentos para os EE irem à escola (Inquérito Exploratório).....	228
Tabela 6: Impedimentos à participação dos EE nas actividades escolares (Inquérito Exploratório).....	228

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: PT/DT por tempo de serviço docente.....	140
Gráfico 2: Opinião dos pais/EE relativamente ao aproveitamento escolar dos seus educandos.....	142
Gráfico 3: Funções dos representantes dos EE (respostas de EE).....	151
Gráfico 4: Funções dos representantes dos EE (respostas de PT/DT).....	151
Gráfico 5: Participação dos EE nas tomadas de decisão (EE)	152
Gráfico 6: Participação dos EE nas tomadas de decisão (PT/DT).....	152
Gráfico 7: Responsabilização (respostas de EE)	154
Gráfico 8: Responsabilização (respostas de PT/DT)	154
Gráfico 9: Frequência dos contactos (iniciativa própria).....	158
Gráfico 10: Frequência com que foram contactados	158
Gráfico 11: Motivo dos contactos (EE).....	160
Gráfico 12: Motivo dos contactos (PT/DT).....	160
Gráfico 13: Apreciação dos Contactos (EE).....	161
Gráfico 14: Desenvolvimento de Actividades que Envolvam os EE (EE)	166
Gráfico 15: Desenvolvimento de Actividades que Envolvam os EE (PT/DT).....	166
Gráfico 16: Cultura valorizada (EE).....	170
Gráfico 17: Cultura valorizada (PT/DT)	170
Gráfico 18: Conhecimento da (in)existência de AP/EE na escola.....	172
Gráfico 19: Participação na AP/EE (EE).....	173
Gráfico 20: Avaliação da Acção da AP.....	181

INTRODUÇÃO

1. PROBLEMA E SUA CONTEXTUALIZAÇÃO

Ao longo da história do sistema educativo português, as relações entre a escola e a família ou entre pais e professores foram (e continuam a ser) um assunto controverso (Lima, 2002). Num contexto marcado pelo insucesso e abandono escolar, em que as sucessivas reformas educativas se têm revelado impotentes para inverter esta situação, parece consensual a necessidade de «uma reconstrução concertada da escola, a partir da colaboração entre os actores mais interessados (alunos, professores e pais)» (Santiago, 1996: 7). De facto, a visibilidade social que a relação escola-família adquiriu é evidente quer no meio político e científico, quer no plano das representações e práticas dos actores intervenientes, deixando antever que existe hoje um consenso generalizado sobre a importância e a necessidade dos pais se envolverem na escolaridade dos filhos e sobre a necessidade de “abertura”¹ da escola às famílias, em que um dos argumentos mais publicitados diz respeito aos efeitos positivos para alunos, famílias e professores em resultado do estreitamento das relações (Silva, 2003: 27-28).

Embora esta problemática seja amplamente estudada, o que torna a relação escola-família numa questão actual, a produção bibliográfica, para além de parcial, tem-se focalizado mais na vertente da conceptualização (Santiago, 1996: 9), reflectindo uma visão «professorocêntrica» e descurando o ponto de vista de pais e encarregados de educação (Silva, 2003: 121). Neste sentido, partilhamos a opinião de Santiago (1996: 9) para quem o conhecimento das representações sociais dos actores em presença é essencial para uma compreensão «mais coerente e fundamentada dos fenómenos observados». A pluralidade de discursos e práticas facilita a compreensão de como se constroem, organizam e evoluem as representações sociais, assim como a sua função de preservar a coerência dos grupos, apesar das contradições do sistema que, defendendo um discurso ideológico de igualdade, apresenta um funcionamento que reflecte e, frequentemente, fomenta a desigualdade.

É assim que, no âmbito da educação, as representações sociais constituem o campo integrador de significação que organiza e orienta o pensamento social e a prática educativa,

¹ Porém, o carácter polissémico deste conceito e a sua frequente utilização leva a que seja utilizado para «legitimar actuações com características e finalidades diversas» (Palos, 2002: 212).

pelo que nos parecem fundamentais para a compreensão das relações entre os diversos grupos sociais, as suas atitudes e comportamentos face à escola. Ou seja, é necessário sabermos como cada um dos actores «conhece e se situa perante a escola», para podermos compreender melhor os seus quadros de referência educativos e a «influência destes nos próprios resultados da educação escolar» (Santiago, 1996: 7).

1.1. PERCURSO DE INVESTIGAÇÃO

Com o objectivo de alargar a nossa perspectiva de análise, partimos da leitura de obras de referência e elaborámos um inquérito exploratório (anexo nº 1) que administrámos, na primeira semana de Julho de 2004, a pais/EE e a professores com filhos/educandos a frequentar o ensino básico numa das cinco escolas de um Agrupamento Vertical localizado na Área do Grande Porto e onde, posteriormente, realizámos o estudo. A análise das informações recolhidas (anexo nº 2), indicava que a participação dos pais nas actividades escolares podia ser encarada como reacção ao modo de funcionamento do Agrupamento de Escolas, a objectivos e restrições que são tanto mais penosos quanto mais lhes são impostos pela escola e quanto menos o seu interesse é percebido pelos EE. Segundo a opinião veiculada por estes actores sociais: os professores organizam poucas actividades que envolvam os pais; não permitem a sua entrada na escola nem admitem a sua participação; os EE não se sentem à vontade para participar ou até para falar com o professor, já que dificilmente conseguem ter a privacidade necessária para o fazer²; os pais consideram-se pouco informados em relação à organização da escola. Na opinião dos professores: os EE não participam mais, porque ou não estão interessados, ou já tiveram más experiências com a escola; demitem-se do seu papel de “pais”³; desvalorizam o papel da escola⁴ e/ou das actividades que nela se realizam⁵. Neste contexto, verificam-se diferenças de posição entre EE e professores que podem gerar situações mais ou menos conflituosas e que justificam a análise dos respectivos campos de representação.

² Numa escola do 1º CEB uma mãe queixou-se (oralmente) que nunca conseguia falar com a professora porque nunca teve oportunidade de estar a sós com ela e a presença de outras pessoas inibiam-na de dizer o que pretendia.

³ «Pensam que a escola tem a obrigação de fazer tudo, inclusive o papel dos pais» (opinião de um professor).

⁴ «Desvalorizam a importância da escola na formação dos seus educandos»; «Desinteresse face ao percurso escolar dos seus filhos. Alguns deles só se interessam se o filho passa no final do ano» (opinião de professores).

⁵ «Partem do princípio que as actividades da escola são aborrecidas e não consideram que sejam importantes para o desenvolvimento do seu educando» (opinião de um professor).

De facto, o modo como EE e professores conhecem a escola, a reconstróem e a integram nos seus universos cognitivo, afectivo e simbólico influenciam o comportamento e as práticas de comunicação e de relacionamento habituais. Para Santiago (1996: 8) a conduta dos sujeitos é «mais influenciada pelas representações do que propriamente pelas suas capacidades ou estímulos ambientais», uma vez que as representações são mediadoras entre o estímulo e a resposta (Moscovici, 1976), mas também são factores constituintes do estímulo e modeladores da resposta (Vala, 2002).

O presente estudo assenta, assim, no princípio de que as representações sociais de pais/EE e professores decorrem da realidade escolar, na qual agem, sendo entendidas como elemento estruturante das suas interacções, motivo pelo qual o seu conhecimento se torna essencial para a compreensão das posições assumidas por cada grupo social relativamente ao objecto de representação que é a escola. A existência de divergências ao nível das representações sociais, leva-nos a considerar que o acto de participar não pode ser considerado isento. Ou seja, cada actor social detém a sua imagem de escola, que se baseia na experiência que vivenciou ou conhece, nos significados que foi construindo, nas suas crenças. A escola foi (e é) um momento para pais e professores tendo produzido neles representações. Cada actor viveu (e vive) a escola de forma mais ou menos acidentada, o que deixa marcas mais ou menos agradáveis. Daí que, o modo como estão presentes na escola, seja variável segundo motivações, empenho, participação e satisfação. Por um lado, a satisfação/insatisfação dos actores, nas organizações em geral e na escola em particular, pode ser vista como resultante das relações sociais em que esses actores estão envolvidos (Alves-Pinto, 1995: 164). Por outro lado, as representações que pais e professores construíram da escola resultam das interacções e dos fenómenos de comunicação no interior de cada grupo social. Eles reflectem a situação vivida por cada grupo, «os seus projectos, problemas e estratégias e as suas relações com os outros grupos» (Vala, 2002: 461). Correspondendo a uma elaboração individual ou grupal, as representações sustentam as respostas adaptativas às condições do meio social ou institucional; ou seja,

«remetem sempre para um objecto específico, posicionado num conjunto de dimensões tendencialmente relacionadas, e para um sujeito social produtor da representação» (Vala, 2002: 465).

Para além de permitirem explicar as variações de posições dos actores sociais relativamente a um determinado objecto e a qualidade das suas interacções, as

representações dão-nos indicações do «grau de interpenetração escola/comunidade envolvente» (Santiago, 1996: 8). Assim, é intenção deste estudo procurar responder à seguinte questão:

EM QUE MEDIDA É QUE A REPRESENTAÇÃO SOCIAL QUE PAIS E PROFESSORES TÊM DA ESCOLA INFLUENCIA AS RELAÇÕES QUE NELA OCORREM?

Dito de outra forma, pretendemos compreender o modo como as famílias se relacionam com a escola e como os professores se relacionam com as famílias, o que pressupõe um conhecimento adequado das concepções e modalidades de relação que se desenvolvem, sem negligenciarmos os condicionalismos que, na opinião dos actores envolvidos, influenciam a sua actuação. Esta problemática adquire todo o sentido quando admitimos que as diferentes representações sociais da escola, que são consideradas por famílias e professores, nos diferentes momentos e manifestações da vida escolar, condicionam o modo como se envolvem, se relacionam. Por conseguinte, pretendemos alargar o problema aos constrangimentos da escola, à análise da realidade que limita/dificulta as relações entre EE/família e professores/escola, dado que procuramos uma resposta às seguintes questões que consideramos determinantes para a compreensão do acto de significar a escola: Quais as zonas de convergência e de divergência nas representações destes actores? Em que medida as representações que pais e professores têm da escola estão mais próximas da representação de escola como “Comunidade Educativa”, considerada no âmbito da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)⁶? Ou identificam-se mais com a noção de escola fechada e reservada a um grupo restrito de pessoas, nomeadamente, a professores, alunos e funcionários (“Comunidade Escolar”)? Estará esta representação a criar dificuldades de relacionamento das famílias com a escola? Não estarão os professores, ao classificarem a ausência dos pais como sendo de «desinteresse», a criar limitações à participação destes? Por que se generalizou o procedimento de só se chamarem os pais à escola quando há problemas com os alunos? Estará este comportamento relacionado com a ideia defendida por Marques (1994: 359), segundo a qual «Alguns professores continuam a ter uma forma sobranceira de olhar para o envolvimento dos pais e não confiarem neles»?

«Alguns EE tentaram intrometer-se em assuntos pedagógicos e por vezes mostram excesso de zelo para com os educandos»; «A constante interferência de um EE que procurou desestabilizar o ambiente dentro da sala, na escola e no exterior»; «Falta de informação em relação à

⁶ Mais concretamente, a partir do Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio, que estabelece o “novo modelo de gestão” (Formosinho, 1989).

organização da Escola; excesso de poder (por vezes querem impor as suas vontades em assuntos que são exclusivamente do professor).» (opinião de professores).

Em nossa opinião, este questionamento justifica-se, porque as significações atribuídas às manifestações da vida escolar orientam o comportamento dos actores na escola e influem as formas de comunicação recíprocas (Gilly, 1980; Santiago, 1996). A análise das suas divergências fundamenta-se no plano da comparação teórica entre os sistemas representacionais de EE e professores e os dois modelos de escola que definimos (Comunidade Escolar vs Comunidade Educativa), baseados nos paradigmas dominantes de escola – Escola Transmissiva vs Escola Construtiva– propostos por Tonnuci (1986). As diferenças verificadas poderão constituir obstáculos ao envolvimento parental e prejudicar a construção de projectos educativos comuns orientados para a maximização das condições de sucesso educativo.

No plano da investigação, o conceito de representação social remete-nos para «fenómenos psicossociais complexos» que dificultam a construção de um conceito que delimite estes fenómenos sem perder a sua multidimensionalidade (Vala, 2002: 464). Daí verificar-se uma pluralidade de metodologias de investigação. No caso concreto do nosso estudo, a recolha de dados realizou-se com o recurso às seguintes técnicas: observação participante, recolha documental e inquérito por questionário que incluiu um conjunto de questões de resposta aberta. Partimos para este estudo com o objectivo de conhecer, analisar e compreender, de forma sistemática, as concepções e estratégias presentes no processo de relação entre a escola e a família presumindo que esta interacção é balizada em função dos dois paradigmas de escola anteriormente referidos e que estruturam, em dois pólos, os conteúdos das situações vividas no quotidiano escolar e às quais os sujeitos reagem. Para analisar a situação na sua complexidade real, utilizámos o Estudo de Caso como estratégia de investigação. Temos consciência de que quaisquer que sejam os métodos utilizados «serão sempre produtores de sentidos, enviesando, por isso, os resultados obtidos» (Santiago, 1996: 74). Daí a necessidade de analisarmos a informação recolhida de forma contextualizada. O recurso à triangulação permitiu-nos descodificar o discurso dos sujeitos com o recurso a grelhas de análise, cruzar informações, afastar suposições, descortinar interpretações.

2. ESTRUTURA DO TRABALHO

Este trabalho encontra-se dividido em duas partes: uma de carácter mais conceptual, onde se expõe o problema e se discute o cenário global em que a relação escola-família se insere e desenvolve; outra de cariz mais pragmático e empírico.

A primeira parte é composta por três capítulos. O Capítulo I é dedicado à Família e à Escola. Começamos por definir o conceito de família e descrever as alterações que ocorreram na sua estrutura e funções. É dado relevo às recontextualizações socio-económicas, às novas tipologias de família e às alterações dos papéis sociais e profissionais no seio da família. A evolução do conceito de infância e suas consequências ao nível das representações sociais da socialização das crianças e jovens, também merecem a nossa atenção. Relativamente à escola reflectimos sobre as transformações sócio-culturais e políticas que, de algum modo, afectaram a estrutura e as funções da escola pública básica e os constrangimentos com que se debate, actualmente. A finalizar este capítulo, articulamos a terminologia proposta por Tonnuci (1986) com a informação de outros investigadores (designadamente, Rui Santiago, 1993, 1996) e definimos dois modelos de escola – “Comunidade Escolar” vs “Comunidade Educativa”. O primeiro identifica-se com o modelo de Escola Transmissiva (dita, tradicional) e o segundo com o modelo de Escola Construtiva que, sugeridos por Tonnuci, nos permitem situar as representações sociais de escola de pais/EE e professores relativamente a cada um destes paradigmas.

No Capítulo II focalizamo-nos na relação escola-família e reflectimos sobre trabalhos de investigação e respectivas conclusões a que chegaram alguns investigadores (designadamente, Silva (2005, 2003,2002), Davies (1989, 1987), Marques (1997,1994), Stoer (2005), entre outros). Começamos por analisar os vários conceitos que têm sido utilizados nesta área, nomeadamente, *Envolvimento parental/pais/da família*; *Participação dos pais/da família*; *Parceria (partnership)*; *Partenariado*; *Relação escola-família*. Partimos do retrato analítico elaborado por Pedro Silva (2002, 2003, 2005), para analisarmos os contextos e dimensões da participação dos pais na escola, realçarmos o carácter paradoxal desta relação e equacionarmos alguns dos problemas que decorrem da clivagem sociológica que a atravessa. A partir de uma abordagem diacrónica, procuramos perspectivar a evolução desta participação nos últimos 100 anos: de uma concepção inicial em que à escola apenas competia informar os pais até à introdução da ideia de que esta participação é um dever. Ao longo deste capítulo referimos diversos documentos

legislativos e analisamos o modo como, principalmente a partir da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro), se intensificou a produção legislativa no sentido de formalizar a participação dos pais na escolaridade dos filhos. Perante a constatação de um interesse crescente do Estado na concretização desta relação, concordamos com Pedro Silva (2003: 50) quando refere que se torna «pertinente levantar a questão de quais os efeitos deste surto legislativo. Serão eles nulos ou próximos disso?». Segundo Lima (2002: 8-9), entre pais e professores, persiste «um clima (...) caracterizado mais pela tensão e pela desconfiança mútua do que pelo consenso e pela cooperação» e quando esta se efectiva, normalmente, é orientada num só sentido: dos pais para os docentes. Ainda no decorrer do segundo capítulo, afluíramos a evolução do movimento associativo dos pais, em Portugal, uma vez que também este parece beneficiar da produção legislativa nesta área.

No último capítulo da primeira parte, Capítulo III, desenvolvemos o conceito de representação social considerada como um modo específico de conhecimento e um organizador da realidade. Analisamos as suas origens, funções e modelo de análise psicossociológica; ou seja, representações sociais enquanto processo e produto da actividade mental do sujeito. Finalizamos este capítulo reflectindo sobre o modo como os investigadores consideram que a escola é perspectivada por pais e professores.

Na segunda parte do nosso trabalho, apresentamos o estudo empírico. No Capítulo IV são expostas as orientações metodológicas seguidas no estudo; justificamos a opção pelo Estudo de Caso como estratégia de investigação, caracterizamos o contexto de investigação e descrevemos os instrumentos e procedimentos utilizados. O Capítulo V reporta-se à apresentação e discussão dos resultados onde procuramos identificar e analisar as representações que as famílias e os docentes têm da escola e as suas modalidades concretas de relação.

Na Conclusão do trabalho, baseando-nos na fundamentação teórica e ancorando-nos no que foi possível observar, constatamos que EE e professores admitem que a escola promove e é receptiva à participação dos EE nas tomadas de decisão ao nível da sua organização administrativa e pedagógica. Todavia, a instituição educativa não se considera responsável pela reduzida participação dos EE, já que não reconhece o interesse destes pelos problemas da escola. Embora os professores procurem dar uma imagem de que a escola se preocupa em envolver os EE, em termos do exercício efectivo da participação a

atitude desejada pelos docentes assenta numa lógica de participação convergente com o respeito pelas regras da instituição, não frustrando as expectativas desta (Alves-Pinto, 1995: 165-167). Podemos dizer que, no plano das intenções, a opinião de EE e professores, em relação à perspectiva organizacional da escola, parece aproximar-se do modelo de escola Comunidade Educativa, que faz a apologia de escola aberta ao meio, preocupada com os serviços que presta aos seus utilizadores (Formosinho, 1989: 27-29). Porém, como Rui Santiago (1996) verificou no seu estudo, também neste trabalho parece evidente o esforço da escola para uniformizar a sua organização e modo de funcionamento. Este, associado à «tomada de decisões com base na dispersão e na falta de clareza dessa mesma informação» (Santiago, 1996: 301), constituem obstáculos à construção de um conhecimento mais completo das diversas dimensões da vida escolar, afastando os EE da informação necessária à tomada de decisão e forçando as suas representações sociais a ancorarem-se em sistemas de representação tradicionalmente instituídos.

A finalizar, reflectimos sobre as limitações do estudo que poderão relacionar-se com problemas metodológicos e/ou com limites das conclusões apresentadas. Também procuramos apresentar pistas para o desenvolvimento de futuros trabalhos nesta área, sugerindo melhoramentos e/ou propondo novas formas de abordar o tema.

PARTE I

CAPÍTULO I: FAMÍLIA E ESCOLA

1. FAMÍLIA E CRIANÇA: DIMENSÕES SOCIAIS

A noção de família deriva do vocábulo de origem latina – “famulus” – que significa servidor⁷. Entre o século XVI e o século XVII, o conceito de família distinguia as ideias de residência comum e de parentesco. Só no século XIX é que as noções de coabitação e de parentesco próximo foram reunidas dando origem ao conceito tal como hoje é habitualmente definido na cultura ocidental (Flandrin, 1995: 12-17).

Em 1949, o etnólogo Robert Murdock, procurando conciliar numa mesma definição a maior parte das formas familiares existentes na história das sociedades, propõe como unidade de base, a família nuclear e define que «a família é um grupo caracterizado pela residência comum e pela cooperação de adultos dos dois sexos e dos filhos que eles geraram ou adoptaram» (Étienne et al., 1998: 164). Esta definição supõe a presença simultânea de três elementos: residência em comum, cooperação económica e procriação em termos socialmente aprovados (Barata, 1990: 11).

Actualmente, o termo “família” é aplicado em contextos diversos. Em sentido lato, por “família” entende-se «o conjunto de pessoas ligadas entre si pelo casamento ou pela filiação»; ou ainda «a sucessão de indivíduos que descendem uns dos outros», ou seja, «uma linhagem», «uma raça», «uma dinastia» (*Petit Robert in Flandrin, 1995: 12*). O sentido restrito do termo, e que é o mais utilizado nos dicionários, diz respeito a «pessoas aparentadas que vivem sob o mesmo tecto», e «mais particularmente o pai, a mãe e os filhos» (*Petit Robert in Flandrin, 1995: 12*).

Consoante a origem, designamos por família de procriação, aquela a que o sujeito pertence por nascimento e família de orientação, aquela que surge pelo seu casamento (Barata, 1990: 46). As formas de família diferenciam-se também em função do número de geração presentes sob um mesmo tecto. Quando a família apenas compreende os pais e os seus filhos não casados designamos por família restrita (Étienne et al., 1998: 164). Sempre que, numa mesma residência coabitam diversas gerações (ascendentes, descendentes,

⁷ Este termo foi criado na Roma Antiga para designar um novo grupo social (“escravo doméstico”) que surgiu entre as tribos latinas, ao serem introduzidas na agricultura e também para a escravidão legalizada (<http://www.unifam.com.br> – consultado em 12/05/2004)

colaterais) estamos perante uma família extensa. Esta designação também é empregue nas situações em que, embora não se verifique a coabitação, a proximidade (vizinhança) é tal que permite o relacionamento próximo e a colaboração na realização de tarefas de interesse comum. Esta terminologia também se aplica, por exemplo, nos casos em que «vários membros de uma família são accionistas da mesma empresa» (Barata, 1990: 48).

A definição proposta por P. Laslett (1978), segundo a qual a família ou o grupo doméstico integra pessoas identificáveis por três aspectos – a localização, o funcional e o parentesco – parece corresponder melhor à realidade familiar do passado e do presente. Deste modo, fazem parte do grupo doméstico os indivíduos que vivem em coabitação (localização), que partilham um conjunto de actividades, elementos e modos de vida (funcional) e que estão unidos por uma rede de laços que integram a consanguinidade e a aliança (parentesco). Estes três critérios revelam-se relativamente universais e de certo modo “atemporais”. De facto, toda a família se define e organiza a partir de um espaço comum, rege-se por um certo número de formalidades e funcionalidades e obedece a regras de definição, selecção e distinção dos parentes, com base no sangue, na aliança institucional ou de facto e no contratual, daqueles que o não são (Leandro, 2001: 42)

Para além da co-residencialidade e da partilha de recursos comuns, Saraceno destaca a relação de parentesco, de afinidade ou afectividade que une várias pessoas, como características mais comuns presentes na definição de família. Para ele «a afectividade é um forte elemento na base de trocas parentais e constitui talvez, mais do que a causa, a sua legitimação ideal... É neste afecto permutado, mais que no dever de obediência e do respeito, ou no controlo da transmissão patrimonial, que se baseia agora a continuidade das gerações de pertença a uma parentela comum» (Saraceno, 1997: 73).

Ao nível da realização dos recenseamentos da população e habitação, os conceitos de família e núcleo familiar têm contribuído para o conhecimento das relações que se verificam entre as várias pessoas que coabitam um determinado alojamento. A definição destes conceitos censitários tem vindo a sofrer adaptações de acordo com a realidade já que esta «evolui para formas de comportamento e organização que nem sempre são possíveis de perceber com conceitos demasiado estáticos ou pensados para realidades menos diversificadas» (Casimiro, 2003: 7). O elemento fundamental para a constituição de uma família estatística é o alojamento. Talvez por isso, entre 1864 e 1930, este conceito tenha sido confundido com o conceito de “fogo”. A partir de 1940 a condição da relação de

parentesco passou a ter um papel determinante na definição do conceito de família (Casimiro, 2003). Relativamente ao conceito de núcleo familiar este só passou a fazer parte dos resultados censitários a partir de 1970. A este conceito estão associados dois tipos de relações de parentesco entre as pessoas que fazem parte de uma mesma família: «a conjugal heterossexual, sempre e na base da situação de facto, e a paternal/maternal, sempre que os filhos vivem com pelo menos um dos pais e sejam de facto solteiros ou, a partir de 2001, não casados.» (Casimiro, 2003:15). A partir de 1991 passou a ser considerada também a relação “avoenga”. Esta verifica-se na ausência de ambos os pais na residência dos respectivos filhos, uma vez que estes residem com os avós. Neste sentido, a relação “avoenga” considera-se equivalente à relação paternal/maternal (Casimiro, 2003).

A diversidade das propostas apresentadas relativamente ao conceito de família leva-nos a pensar que, tratando-se de uma noção polissémica não parece correcto limitá-la a uma definição conceptual unilinear e muito menos estática. Com efeito, «o conceito de família, cuja significação histórica é complexa, apenas é utilizável, quando é, caso a caso, claramente definido» (Weber, 1971: 374). Neste sentido, partilhamos da opinião de Pedro Silva (2003: 81) para quem o termo *família* é mais abrangente que o termo *pais*, pois engloba «um maior número de situações de acompanhamento efectivo dos educandos». Já antes, Marques (1992: 14) tinha aludido às vantagens do emprego da palavra *família*, por considerar que ela «possui a globalidade e a generalidade necessárias e suficientes». No âmbito deste estudo, a sua operacionalização leva-nos a englobar no termo “família”, as situações de paternidade biológica, as situações resultantes de novos casamentos, adopções e outros arranjos não convencionais, bem como «todo um conjunto de figuras que podem assumir um papel preponderante na socialização dos jovens (avós, irmãos, tios, primos, etc.)» e que mantém um relacionamento duradouro e constante com as crianças/jovens (Diogo, 1998: 39).

Entretanto, as mudanças que têm ocorrido na sociedade também modificaram radicalmente o modo de funcionamento das instâncias tradicionalmente ligadas à socialização das crianças, designadamente, a família e a escola (Montandon, 1987) e, induziram alterações no sistema de representações sociais da própria socialização das crianças, no conceito de infância e na concepção da educação. Hoje, muitos adultos continuam a recordar a imagem de que a educação das crianças, na primeira infância, era da responsabilidade quase exclusiva da família, destacando-se o papel da mãe na sua

socialização primária⁸. Contudo, a situação alterou-se; a socialização que ocorre na família alarga-se para além da socialização primária e acompanha a socialização que acontece noutros contextos educativos⁹. A família, quer em termos instrumentais como afectivos, passa a atribuir à criança um lugar central e, com o surgimento de uma nova ordem social, o capital escolar passou a ser o modo legítimo de transmissão da herança social pelo que a preocupação com a trajectória escolar dos filhos conduziu a uma forte mobilização parental (Diogo et al., 2002: 285).

1.1. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA: ESTRUTURA E FUNÇÕES

Numa época em que predominava a economia rural, as formas da família tradicional mantinham-se relativamente estáveis. Como unidade de produção, a estrutura familiar que melhor se ajustava às necessidades da sociedade agrária era a família extensa, pois, desta forma, poderia dispor de mais mão-de-obra. Caracterizando-se pela estabilidade da ligação conjugal, a sua sobrevivência dependia do apoio familiar, sendo fortemente condicionada pelas solidariedades interfamiliares (Bandeira, 1996: 422). Outra característica importante relacionava-se com a divisão hierárquica das suas funções, estando a participação de cada um dos seus membros dependente da posição social que resultava da rede de relações de parentesco (Barata, 1990: 49). A família tradicional tinha funções de produção, económica, judicial, de protecção, de controlo, religiosa, sexual, afectiva, recreativa, de procriação e educação das crianças.

Com a industrialização, os membros produtores (homens e jovens de ambos os sexos) tornam-se trabalhadores fabris pelo que têm de se deslocar para longe do núcleo familiar. As mulheres com encargos familiares, as crianças e os mais idosos ficam próximos de casa, envolvendo-se em tarefas informais de apoio à vida urbana e ao trabalho fabril, tornando nítida a divisão dos deveres e espaços entre homens e mulheres no seio da família (Saraceno, 1997: 33-35). A actividade profissional do pai, para além de ter de garantir o sustento da família, condiciona a sua inserção no sistema social, determinando o seu estatuto.

⁸ Tradicionalmente, a socialização primária é entendida como a que ocorre no início da vida de cada indivíduo, no seio familiar; enquanto que a socialização secundária ocorre posteriormente e corresponde ao que acontece no quadro da instituição escolar.

⁹ A socialização escolar também já não é a única socialização secundária, mas uma de várias socializações secundárias que vão acontecendo ao longo da vida de cada indivíduo (Alves-Pinto, 2003: 25-30).

Assim, a sociedade industrial e urbana acaba por impor novas formas de vida familiar exigindo ao indivíduo uma maior flexibilidade e polivalência, não só dentro de um mesmo espaço, como também disponibilidade para trabalhar noutros locais, implicando mudança de residência e o consequente afastamento da família de procriação relativamente à família de orientação.

Para Talcott Parsons¹⁰ a necessidade de responder às exigências de mobilidade geográfica e profissional impostas pelo desenvolvimento da sociedade industrial, impulsionou a generalização do modelo de família nuclear «caracterizado pelo domicílio separado e pela ruptura dos elos entre os filhos casados e o conjunto familiar» (Étienne et al., 1998: 165). Parsons (1971) considera que esta nova forma de vida familiar é a única que se adapta às exigências da sociedade industrial e urbana: mais autónoma do que a família tradicional, permite-lhe maior mobilidade face ao mercado de trabalho. Peter Laslett (1977), criticando a tese da “nuclearização” de Parsons, chamou a atenção para o facto de que, já no século XVIII, no Norte da Europa, a família nuclear era a forma familiar dominante, não resultando, portanto, da emergência das sociedades industriais. Investigações posteriores¹¹ salientaram que, apesar da distância, pais e filhos casados mantinham numerosos contactos. Estes últimos recebiam dos progenitores diversos apoios (ajudas financeiras e domésticas, aconselhamento, troca de serviços, visita de familiares, etc.) o que facilitava a sua inserção profissional. Em todo o caso, se é notória a autonomia da família nuclear relativamente ao conjunto familiar, este facto não impede a compatibilidade entre a manutenção das relações familiares e a «nuclearização» da família, defendida por Parsons (Étienne et al., 1998: 165).

Na década de 30, no Ocidente, apenas uma pequena minoria de mulheres estava empregada. Esta situação alterou-se com a IIª Grande Guerra: com os homens no campo de batalha, as mulheres foram necessárias em todo o tipo de empregos acabando por demonstrar eficiência no desempenho das tarefas que lhes eram atribuídas. (Vieira e Relvas, 2003).

A partir da década de sessenta, cada vez mais mulheres entram no mercado de trabalho, o que faz crescer a sua independência relativamente ao marido, passando também a reivindicar igualdade de direitos e de condições de trabalho. A “empregabilidade” das

¹⁰ Nos anos 50, este sociólogo desenvolveu a tese da “nuclearização” da família segundo a qual responsabiliza a industrialização pela sua desagregação.

¹¹ Como as inicialmente desenvolvidas por Litwak (Barata, 1990: 61).

mulheres proporciona-lhes uma maior autonomia, capacidade de afirmação e, por conseguinte, altera o seu estatuto ao nível da estrutura familiar (Pité, 1997: 155-156). Desta forma, a mulher deixa de «estar confinada ao seu papel de esposa e mãe no seio da família» (Leandro, 2001: 93).

Entretanto, as mutações demográficas que emergiram nos países industrializados (a partir dos anos 60) e a crise social e cultural caracterizada pelo aumento do desemprego, pobreza, marginalização, delinquência, exclusão social e muitas injustiças sociais induziram alterações profundas nas estruturas familiares: aumenta o número de famílias constituídas por uma pessoa isolada; regista-se descrédito do casamento com reflexos na descida da nupcialidade e no aumento das uniões livres; diminui a percentagem de famílias conjugais com filhos e, a partir dos anos 70 devido ao alargamento da prática do divórcio, cresceu o número de famílias *monoparentais*¹² originando o aparecimento de *famílias recompostas* (Bandeira, 1996: 122). As alterações na estrutura social e económica fizeram com que algumas funções atribuídas à família fossem transferidas para estruturas sociais exteriores ao contexto familiar¹³, outras praticamente desapareceram¹⁴ e outras, ainda, sofreram adaptações.

Em virtude da separação do trabalho/emprego, a família perde a sua função tradicional de unidade de produção e de consumo e passa, através da procriação, da socialização dos filhos, a centrar-se nas tarefas “expressivas” de reprodução social, transformando-se em «unidade de afecto» (Vieira e Relvas, 2003: 58). Simultaneamente, mantém a sua função económica, já que é no seu seio que se produz e reproduz a força de trabalho. Ou seja, os membros, ao exercerem uma profissão fora da família, estão a garantir o sustento de todos os outros elementos, o que torna a função económica fundamental para a subsistência do grupo doméstico.

A função de reprodução continua a ser-lhe atribuída mas perde importância, pois pode ser exercida fora do casamento¹⁵; os casais têm cada vez menos filhos e também

¹² O conceito de família monoparental refere-se principalmente a situações de coabitação familiar provocadas pelo aumento do divórcio. Considera-se que a privação de um dos membros do casal tende a afectar negativamente tanto a imagem social destas famílias como o seu próprio funcionamento. Não é invulgar, considerar-se que são famílias carentes, portadoras de alguma patologia, em particular em relação aos filhos, frequentemente consideradas como *famílias-problema*.

¹³ Por exemplo: o Estado, a Escola, a Igreja, as empresas, as organizações profissionais, etc. na sociedade de economia de mercado desenvolvem-se estruturas de apoio à família capazes de satisfazerem, desde as necessidades básicas de carácter doméstico até às necessidades recreativas e culturais.

¹⁴ Segundo Musitu (2003: 143) praticamente desapareceram as funções produtivas, judiciais e recreativas.

¹⁵ Neste sentido a função reprodutora deixa de ser considerada exclusiva da família.

podemos encontrar certas formas familiares que não têm intenção reprodutiva. A função educativa, que se relaciona com a educação formal e com a educação religiosa, é cada vez mais partilhada por instituições exteriores à família, como a Escola, a Igreja, os grupos de pares, os meios de comunicação, etc.

Por outro lado, devido às alterações ao nível jurídico e cultural, a família não se limita a ser um espaço onde se vive uma relação afectiva mais ou menos intensa. O alargamento da democracia à família fez com que se transferisse «para a vida privada a ideia de igualdade de oportunidades e de maior autonomia e liberdade pessoal» (Vieira e Relvas, 2003: 60). A divisão das funções deixa de ser antecipadamente definida de acordo com os estatutos (marido/esposa; pais/filhos), para ser alvo de negociações permanentes (Étienne et al, 1998: 168-169). Com a horizontalização da comunicação entre familiares, a relação entre membros de uma mesma geração sai favorecida, permite que as relações entre pais e filhos sejam mais democráticas e negociadas¹⁶, possibilita a partilha das várias dimensões da vida social e individual, de formação e expressão da personalidade de cada um e do grupo doméstico no seu conjunto, contribuindo, desta forma, para «a construção das identidades de cada um dos seus membros.» (Singly, 1996: 25-26). Neste contexto, destacam-se as funções de socialização (das crianças e jovens), afectiva e de apoio (Musitu, 2003). Através delas, as famílias procuram garantir as condições sócio-emocionais indispensáveis ao equilíbrio das personalidades, permitindo que cada indivíduo se afirme e seja reconhecido como um ser único mas semelhante a todos os seus.

Segundo Barata (1990: 54), as modalidades de interajuda na família são definidas em função do «momento do ciclo de vida, o sexo e o nível social das pessoas». Assim, quando se constitui a família nuclear (pelo casamento) e nasce o primeiro filho o apoio da família de orientação traduz-se essencialmente em apoio financeiro e aconselhamento de forma a facilitar a aprendizagem doméstica e da maternidade. Na fase de criação e educação dos filhos, a família de orientação presta auxílio ao nível financeiro e dos cuidados e guarda das crianças. A terceira fase decorre entre o casamento ou independência do primeiro filho e o casamento do último filho, pelo que cabe agora aos cônjuges auxiliarem os novos casais. À medida que o tempo passa o apoio e o aconselhamento dos mais velhos é substituído pela preocupação dos mais novos em evitar o isolamento dos primeiros.

¹⁶ Substituindo as concepções sobre educação e socialização no contexto das relações familiares que defendiam uma visão autoritária de obediência cega dos filhos ao chefe de família (Vieira e Relvas, 2003).

Estas modalidades também variam em função dos níveis sociais. Nas famílias de nível social mais elevado o apoio visa a preservação do estatuto social; nas famílias de nível social médio e que se caracterizam por uma grande mobilidade residencial e profissional, o apoio familiar é menor dado que os contactos entre parentes são mais reduzidos; o apoio familiar é maior nas camadas sociais mais desfavorecidas o que contribui para uma intensificação da rede de relações entre parentes e a diminuição do interesse pela promoção profissional que acarrete mobilidade residencial.

Em meio urbano, as modalidades de interajuda referidas não retiram autonomia à família nuclear relativamente ao conjunto familiar, já que não estão intimamente dependentes umas das outras. Os inúmeros serviços que podem ser prestados pela família de orientação ao jovem casal permitem-lhe reforçar a sua independência, viabilizam a manutenção das relações familiares e do apoio complementar dos parentes. Neste novo arranjo das relações familiares, que Litwak designou de família extensa modificada (Barata, 1990: 61), verifica-se a presença de um sentimento de solidariedade que une os membros da unidade de base e, simultaneamente, os separa do resto da colectividade, fazendo com que a família contemporânea se possa constituir na «melhor rede de protecção social» (Musitu, 2003:144).

Contudo, são vários os constrangimentos que, actualmente, se colocam à família. A progressão na carreira baseada no mérito e, portanto, menos dependente do apoio inerente às relações de parentesco e mais dependente do nível de competência e eficiência do profissional pode contribuir para o enfraquecimento da rede de laços de parentesco (que caracterizava a família rural alargada). A profissionalização de ambos os cônjuges, a falta de tempo e de disponibilidade devido à sobrecarga de horários de trabalho extensos e o tempo gasto para se fazerem transportar para o emprego, pressupõe um reajustamento na repartição de papéis que proporcione o estreitamento de relações de complementaridade entre marido e mulher¹⁷. No entanto, este processo decorre muito lentamente devido a mentalidades e hábitos sedimentados que oferecem grande resistência à mudança¹⁸. De

¹⁷ Barata (1990: 71) cita Blood e Wolf (1960) para salientar que o facto da mulher exercer uma actividade remunerada fora da família, tende a promover a colaboração do marido nas actividades domésticas, reflectindo-se na inter penetração de papéis.

¹⁸ Apesar das normas emanadas da Constituição da República Portuguesa (1976), revistas sucessivamente em 1989, 1992 e 1997, (art. 13º), que estabelecem a igualdade de direitos para todos os cidadãos, independentemente «da ascendência, sexo, raça, língua, território de origem, religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação económica ou condição social», o facto é que esta igualdade de direitos nem sempre é respeitada.

facto é, normalmente, sobre a mulher que recai maior peso na conciliação das vidas profissional e familiar. É ela, quem mais frequentemente dá prioridade ao apoio à família deixando para segundo plano o emprego. Em situações de doença dos filhos, sempre que há necessidade de estabelecer contactos com instituições relacionadas com a família (por exemplo, a escola), normalmente este papel é desempenhado pela mulher (“mãe”). Esta difícil compatibilidade, entre o trabalho remunerado e o trabalho familiar, reflecte-se nos constrangimentos que o primeiro impõe ao segundo, a diversos níveis: reorganização das carreiras profissionais, das tarefas educativas e de lazer, do trabalho doméstico, do tempo e do espaço.

Um outro constrangimento decorre da falta de empregos. De facto, embora seja da família que provêm os indivíduos trabalhadores, ela depende cada vez mais do mercado de emprego. Numa situação profissional ameaçada e de fracos recursos é muito difícil garantir o acesso à habitação, à saúde, à instrução e à formação pessoal e profissional. A agravar este problema existem ainda outras exigências que se colocam à família, nomeadamente, o prolongamento da escolaridade obrigatória, a falta de emprego para os jovens que os obriga a adiar a sua inserção na vida activa, situações de desemprego de longa duração, o aumento da longevidade que cria uma cada vez maior dependência dos idosos... A luta pela sobrevivência económica reduz drasticamente a possibilidade da família poder oferecer aos filhos um ambiente que promova o seu desenvolvimento educativo, privando-os do seu apoio.

Por outro lado, devido à urbanização, cada vez mais crianças vivem em pequenos apartamentos na cidade, sem espaço exterior o que lhes impõe limitações de ordem física. O número de filhos por casal é cada vez menor; cresce o número de famílias monoparentais, aumenta o número de mães que exercem uma actividade profissional fora da família. As famílias extensas, constituídas por pais, filhos e avós desagregam-se, limitando as relações entre as gerações. De facto, muitas crianças estão privadas do convívio diário e contínuo com os avós e a disponibilidade dos pais para estabelecerem uma relação contínua e de qualidade com os filhos é menor. Limitadas no espaço, muitas crianças e jovens passam grande parte do seu tempo livre a ver televisão, tornando-se este meio de comunicação social num importante agente de socialização. Desde muito cedo que as crianças são integradas em instituições exteriores à família (ex: creches, jardins de infância, escolas...) acabando por sair delas em avançada idade. Esta procura crescente de

instituições que se responsabilizem pela educação das crianças e jovens incrementou a expansão de numerosos sistemas de socialização, cada vez mais especializados, mas sem qualquer coordenação entre eles.

Estes factores constituem uma grande sobrecarga para a família e comprometem a corrente de solidariedade familiar. Para Bandeira (1996), a família conjugal moderna assenta numa dualidade estrutural na medida em que, por um lado, como é uma unidade social relativamente estável, protege o indivíduo da sociedade. Mas também é fonte de instabilidade social e psíquica quando no seu seio surgem conflitos, por vezes, insanáveis. A legitimação do divórcio surge como forma de atestar que alguns projectos familiares são inviáveis. Segundo Ariès (1978)¹⁹, esta conflitualidade resulta do excessivo intimismo da família que leva os indivíduos a projectar nela todas as suas expectativas gerando sentimentos de frustração e de revolta contra a própria família ou um dos seus membros. Grande parte da conflitualidade familiar resulta de conflitos de interesse, de valores que opõem as gerações. À medida que cresce a afirmação do ideal cultural do individualismo aumentam as tensões no interior da família (Bandeira, 1996: 406-407). O desenvolvimento dos sistemas de protecção social e a proliferação de instituições de apoio à infância, à juventude e à terceira idade também têm contribuído para a desvalorização da solidariedade entre as gerações. Neste cenário, a função afectiva parece ser aquela que registou um hiper investimento: o casamento deixou de ser combinado pelas famílias e passou a ser condicionado pela afectividade; a escolha do cônjuge está dependente da existência do amor romântico e do ajustamento sexual recíproco. Parsons considera que as actuais exigências impostas aos cônjuges são fonte de instabilidade social e psíquica, podendo contribuir para um aumento de tensão no casal e para a sua fragilização, na medida em que, quando já não existe amor, vem a separação. A legitimação do divórcio surge como forma de consagrar a impossibilidade social de concretização de alguns projectos familiares e a sua elevada frequência leva-nos a aceitar conflitualidade familiar como «uma manifestação normal da vida familiar moderna» (Bandeira, 1996: 406) e a assumir que a “crise da família” é o sinal de que a «Família-instituição, para sobreviver, tem que se transformar» (Vieira e Relvas, 2003: 61).

¹⁹ Referido por Bandeira (1996).

Em Portugal,

O processo de nuclearização familiar desenvolveu-se com diferentes dinâmicas regionais, não obedecendo a um modelo único²⁰. As transformações nas formas da família dita tradicional tornaram-se notórias a partir da década de 60, sendo impulsionadas por factores como as alterações na economia portuguesa, os conflitos nas ex-colónias do Ultramar, a emigração e a cada vez maior predominância do urbano relativamente ao rural.

Para além das alterações nas estruturas familiares verifica-se, em termos percentuais, que o aumento do número de famílias tem sido superior ao aumento da população (INE, 1995, citado por Leandro, 2001: 97). Para Saraceno (1997), este fenómeno relaciona-se com o aumento da esperança de vida. Assim, há cada vez mais casais idosos e indivíduos sozinhos que constituem famílias unipessoais. Por outro lado, o facto de haver cada vez menos nascimentos faz realçar o desequilíbrio entre o aumento da população e o aumento do número de famílias. Acresce-se ainda que a redução das famílias extensas, com a difusão entre os casais novos do modelo da família conjugal neolocal, também contribui para aumentar o número de famílias.

Na década de 90, cresceu o número de famílias monoparentais e o número de nascimentos fora do casamento²¹; as mulheres portuguesas têm o seu primeiro filho cada vez mais tarde, o que pode ser relacionado com a sua crescente afirmação profissional (Marques, 1997). Leandro (2001: 97) destaca cinco formas de família em Portugal: «a família sem núcleo, a família nuclear conjugal, a família alargada²², a família complexa e a família monoparental.» Para esta socióloga, as famílias tendem a ser constituídas por cada vez menos elementos. Contudo, em determinados períodos de tempo (nomeadamente entre 1981 e 1991), destaca-se um aumento significativo de famílias com dois núcleos. Na opinião de Leandro (2001), este crescimento parece estar relacionado com a situação de desemprego e/ou dificuldades económicas de muitos jovens casais que não dispendo de recursos económicos suficientes, optam por se manterem a viver com a família de orientação. Neste grupo também podemos incluir as situações de gravidez na adolescência,

²⁰ Por exemplo, as famílias submetidas à pressão da vida urbana, procuraram preservar as formas de organização tradicional, salvaguardando o essencial da sua identidade social.

²¹ Em 1960 representava cerca de 9,5% e em 1998 ronda os 20% (dados do INE).

²² A família alargada compreende os indivíduos ligados por laços de parentesco, afeição ou solidariedade, não se limitando ao local da habitação (Pité, 1997: 61).

recém-formados à procura de emprego, ainda sem autonomia financeira, e a vinda de pessoas idosas para casa dos filhos (ou netos) resultante da sua, cada vez maior, dependência física.

1.2. A CRIANÇA ENQUANTO CONSTRUÇÃO SOCIAL

Coleman e Husén (1990) distinguem três fases nas condições socio-económicas da família por considerarem que, em cada uma delas, os interesses que a família tem nos seus filhos são diversos e condicionam diferentemente o modo como eles são encarados. A *Fase I* corresponde ao nível de subsistência numa economia essencialmente agrícola. Neste tipo de sociedade a maioria das profissões são exercidas no domicílio e o nível de competência exigido é compatível com o nível de instrução (baixo) dos membros da família: trabalho na empresa familiar, agrícola, artesanal ou de pequeno comércio. Verifica-se uma ligação funcional entre a família de orientação e a família de procriação. As crianças começam desde muito cedo a trabalhar na família (unidade de trabalho e de produção), compensando, desta forma, o encargo financeiro que representam para o agregado familiar. A maioria dos casais tem muitos filhos, que são utilizados como mão-de-obra. O que, actualmente, denominamos de *trabalho infantil*, constitui nesta fase, um recurso familiar legítimo e importante.

A criança desempenha diversas funções sociais e o seu valor é determinado em função delas: na produção económica; como forma de garantir um seguro para a velhice; funções religiosas, porque representam uma bênção de Deus; símbolo de virilidade e de sucesso familiar. A estrutura de convivência, a experiência de crescimento, no seio da família tradicional, é marcada pela presença de muitas pessoas que se diversificam em termos de posição, competência e autoridade. O facto de existirem muitos irmãos e irmãs, de diferentes idades permite a formação, no seio da família, de uma comunidade de não adultos cujos elementos se diferenciam por idade, sexo, competências e responsabilidades (Saraceno, 1997: 128). É fundamentalmente no contexto familiar que acontece a socialização primária, com a intervenção quase exclusiva da mãe da criança. Quando esta inicia a sua escolarização, o mundo que conhece resume-se ao universo da sua família.

Como a família apresenta horizontes muito limitados também não tem grandes preocupações, interesses ou recursos financeiros para proporcionarem um futuro melhor para os seus filhos. Só a escola pode impedir a exploração das crianças tentando

influenciar os pais a valorizarem e a investirem mais na educação formal dos filhos. Neste contexto, escola e família têm objectivos educativos contrários. Enquanto que a primeira procura alargar os horizontes das crianças e suas famílias, estas estão mais interessadas em considerarem os filhos como um apoio financeiro.

Philippe Ariès²³ (1960), ao interrogar-se sobre as condições sócio-culturais que impulsionaram a emergência da família moderna, realçou a descoberta da criança (no sentido de que esta não é um adulto em miniatura), a progressiva universalização da escolaridade básica e seu prolongamento (Leandro, 2001: 116-118). Também a declaração dos Direitos da Criança e todo o trabalho desenvolvido por instâncias internacionais, como a UNICEF, demonstram as alterações nas representações da criança²⁴ e dos seus direitos. Numa sociedade em constante mudança (do ponto de vista económico, cultural e político) definem-se objectivos educacionais direccionados para a formação profissional e democrática dos jovens. O “sentimento da infância” está relacionado com a tomada de consciência de que a criança deve ser considerada em si própria, ou seja, como «um ser humano e social em devir, capaz de se tornar em actor social» (Leandro, 2001: 158). Neste contexto, as funções da criança estão limitadas essencialmente ao plano afectivo e simbólico. Já não é considerada como um valor capital-investimento pois o seu valor depende fundamentalmente da relação conjugal e de factores externos como sejam, os recursos financeiros, a disponibilidade da mulher e as condições materiais da família (Bandeira, 1996: 130).

De facto, a perspectiva dos filhos mão-de-obra, em que o trabalho infantil era muito valorizado e, portanto, de grande importância para a subsistência do grupo familiar (Seabra, 1999) dá lugar a uma outra perspectiva, a do filho projecto, onde a família passa a ser o local privilegiado da afectividade. Neste caso, estamos a falar do contexto socioeconómico que Coleman e Husén (1990) designam por *Fase 2* e que corresponde à sociedade urbana e industrializada. O interesse das famílias nas suas crianças centra-se, agora, numa perspectiva a longo prazo e passam a considerá-las como uma forma de promoção social da família ao longo de gerações. Para isso, a família alia-se à escola e motiva os seus filhos para o estudo. Estes passam a dispor de mais oportunidades para

²³ Referido por Saraceno (1997).

²⁴ Actualmente, falar sobre crianças significa que nos remetemos para um «produto social que foi definido e delimitado como um período de tempo na vida humana» e que integra uma variedade de conhecimentos quase científicos que são utilizados com frequência pela comunicação social para estimular um «consumo “cientificamente” justificado para crianças» (Wagner, 2000: 7).

prolongarem os seus estudos de modo a alcançarem um nível elevado de instrução escolar. Podem conseguir melhores empregos e ascenderem, juntamente com a sua família, a um estatuto social superior. Enquanto que na Fase 1 a família tinha uma prole numerosa, agora procura investir o máximo em cada um dos seus filhos. Na situação de filho único, a criança experimenta a unicidade da sua idade e posição na família e não tem possibilidade de se confrontar com alguém que tenha uma idade próxima da sua. Por seu lado, os pais têm acesso a um reduzido leque de experiências para que possam aprender a enfrentar as fases de crescimento dos próprios filhos. Este novo interesse reflecte-se no declínio da natalidade.

A existência de atitudes e práticas que permitam a continuação do trabalho infantil são condenadas e combatidas, o que significa que mudou, efectivamente, «o lugar da criança na ordem simbólica familiar e na economia doméstica» (Saraceno 1997: 125). As famílias não hesitam em aumentar as despesas familiares com os filhos, prolongando-as no tempo, sem que esperem receber alguma contrapartida para a família de orientação, já que até mesmo na velhice, a tendência actual vai no sentido de confiar os idosos aos cuidados de instituições de solidariedade social ou outras similares. A nova cultura da infância, como sujeito de direito, dá maior visibilidade ao problema da violência sobre as crianças, com reflexos na moldura penal aplicável, por exemplo, a crimes de pedofilia, de violência sobre as crianças.

A *Fase 3*, proposta por Coleman e Husén (1990), corresponde à sociedade industrial evoluída, caracterizada pela elevada prosperidade e por um Estado que assume uma função protectora. A família perdeu o seu papel central na economia, para ser apenas «uma instituição de consumo destituída de qualquer função produtiva cuja missão consiste unicamente em educar os filhos e fornecer-lhes um ponto de apoio efectivo» (Coleman e Husén, 1990: 85). À medida que o Estado assume as funções de assistência e de redistribuição, que antes pertenciam à família, esta vai perdendo as suas funções e a promoção social, que antes dependia do investimento na educação dos seus filhos e se perpetuava ao longo de gerações, passou a recriar-se em cada nova geração. Consequentemente, a família investe menos nos seus descendentes, na promoção do seu desempenho académico, na preparação da transição para a vida adulta deixando esta responsabilidade à Escola.

Este contexto social direccionado para o individualismo facilita a desagregação dos casais; os pais passam pouco tempo com a sua prole que, por sua vez, tem poucas oportunidades de conviver com a família. Os filhos passam a representar um encargo grande para a família pois, para poderem satisfazer as suas necessidades, muitos adultos deixam de poder viver confortavelmente. Por outro lado, cada vez é maior a dificuldade para os jovens encontrarem emprego. O recurso à família ou aos amigos deixou de ser solução. Os pais passaram a custear a educação dos filhos durante mais tempo, na medida em que estes ingressam no mercado de trabalho e assumem as suas responsabilidades sociais cada vez mais tarde. Entretanto, o Estado de Providência assume gradualmente a função de proteger as crianças das respectivas famílias, intervindo em situações que podem comprometer a integridade física e/ou psicológica das crianças e jovens. A atenção pela infância e a atitude de protecção dos não adultos exprimem-se através de atitudes controladas e de controlo sobre a criança e produzem uma série de figuras e espaços (Saraceno, 1997: 131). Neste sentido, é crescente o número de especialistas que se preocupam com a segurança, o bem-estar e o desenvolvimento global das crianças e jovens. Isto significa que muitas das competências atribuídas à família e à escola passam para a alçada de outros serviços e instituições. Como resultado, cada vez mais técnicos se especializam numa parcela do indivíduo e, como não há articulação entre as várias especialidades, este (cliente) dificilmente é tomado como um todo. Esta diversidade de instâncias de socialização nos primeiros anos de vida pode traduzir-se na adopção de diferentes critérios adultos que dificultam a antecipação das respostas desejáveis da criança a determinados comportamentos, podendo comprometer o seu crescimento harmonioso. Assim, é necessário que a interacção dos adultos com a criança seja coerente.

Em síntese,

A família, sendo uma realidade de ontem, de hoje e de amanhã, é uma entidade dinâmica que não se fecha sobre si mesma, antes procura interagir e adaptar-se às constantes transformações sociais. Enquanto instituição sócio-política e afectiva, ao longo dos séculos, a família foi evoluindo até à forma como actualmente a conhecemos e sentimos. Ela apresenta formas e funções «extremamente variáveis no tempo e, para uma mesma época, de uma sociedade para outra» (Étienne et al, 1998: 164). A fim de compreendermos as alterações de que tem sido alvo, procurámos enquadrá-la, ainda que de

forma sintética, no contexto social total. Começámos por identificar aspectos das alterações sociais que consideramos pertinentes. Com o desenvolvimento da industrialização, surgem outros fenómenos como o sistema de fábrica e o trabalho assalariado, inovações tecnológicas, processos de urbanização, fenómenos demográficos, aparecimento de novas classes sociais, criação de novas formas de divisão do trabalho e também novos modos de relacionamento entre os sexos e as gerações. Consequentemente, alteram-se as formas de controlo familiar sobre a sua própria força de trabalho, modificando-se também a divisão do trabalho familiar. O século XX, com toda a sua riqueza de factos, proporcionou à sociedade alguns factores que provocaram mudanças na estrutura familiar: duas Grandes Guerras, o desenvolvimento da industrialização, fenómenos de natureza demográfica, a Declaração dos Direitos Humanos, a Declaração dos Direitos da Criança, a celebração do Ano Internacional da Família (1994), etc.

Podemos referir que a estrutura mais difundida na contemporaneidade continua a ser a família nuclear conjugal, envolvendo as noções de coabitação, funcionalidade e parentesco de aliança e de sangue (P. Laslett, 1978)²⁵, aos quais se acrescentam novos elementos mais consentâneos com os valores da modernidade mais recentes: a individualidade, a democracia e uma maior igualdade entre os vários membros da família. Philipp Ariès (1960)²⁶ descreve o longo processo de formação da família moderna, fundamentalmente, a partir da apreensão da representação do sentimento moderno da família concluindo que esta é a família nuclear recolhida no espaço autónomo da intimidade familiar tendo surgido como «resultado da revolução de mentalidades e de atitudes» (Bandeira, 1996: 117-119). A sua principal função é a de assegurar o equilíbrio psicológico dos adultos e a de socializar as crianças (Seabra, 1999: 18).

Na sociedade urbana e industrializada, à medida que o papel da família diminui, a escola assume o seu papel de instituição intermediária e vê a sua missão acrescida. A socialização das crianças e jovens conta cada vez mais com os conselhos de peritos (pediatras, nutricionistas, psicólogos, professores especializados, etc.). Apesar da proliferação das instâncias educativas, que dificulta a coordenação entre a família, a escola e os vários serviços conduzindo ao aparecimento de novos problemas (Coleman e Husén, 1990: 11), estas não se substituem umas às outras continuando a pertencer à família a

²⁵ Referido por Saraceno (1997).

²⁶ Em reacção à tese de Parsons (1955) e, utilizando fontes históricas de índole diversa, interroga-se sobre as condições sócio-culturais que conduziram ao aparecimento da família moderna.

responsabilidade educativa dos seus filhos²⁷. De facto, a família procura exercer um controlo mais atento sobre a acção da escola, desempenha um papel fundamental no processo educativo, na formação da personalidade das crianças e dos jovens, na elaboração e expressão da identidade individual, no apoio psico-afectivo a todos os seus elementos...

«A família é, sem dúvida, o sistema natural importante na vida dos indivíduos, espaço privilegiado de suprimento de necessidades básicas, de mediação entre o indivíduo e o meio» (Colaço, 1993: 67).

A família contemporânea constitui um lugar privado de troca de afectos, onde a qualidade da relação entre os indivíduos prima sobre a ordem instrumental das coisas. A sua representação assenta num novo olhar sobre a criança e a infância. Ao contrário do passado, em que as crianças eram encaradas como um adulto em miniatura ou um braço para o trabalho familiar ou comunitário, actualmente são-lhe atribuídas características específicas e únicas, associando-se o seu percurso de socialização à passagem duradoura pela escola. Neste sentido, a família mobiliza-se em torno do desafio educativo dos seus filhos.

2. ESCOLA

Conceber a escola como organização²⁸ implica olhá-la como uma instituição inserida num contexto local, dotada de autonomia relativa, na qual se desenvolve uma multiplicidade de interacções sociais, produtora de uma cultura interna própria que lhe confere alguma identidade. Enquanto organização, apresenta-se como uma unidade social criada e estruturada explicitamente para realizar determinados fins (por exemplo, educação, ensino, formação), cuja estrutura social «consiste em sistemas de acção, de comportamentos intencionais, que ocorrem entre aqueles que são considerados seus membros» (Alves-Pinto, 1995: 147).

O aparecimento da escola enquanto instituição educativa é o resultado de um longo percurso que se iniciou com a educação familiar. Em sentido lato, a educação pode ser entendida como o procedimento necessário à aprendizagem dos indivíduos permitindo-lhes

²⁷ Quer por tradição, quer pelo direito que decorre do art. 1878º do Código Civil de 1977.

²⁸ Este conceito é de utilização corrente e pacífica nas áreas da análise organizacional e da administração da educação; podemos encontrar um estudo aprofundado sobre a questão dos objectivos organizacionais da escola realizado por Teixeira (1995).

adquirir «os meios para o seu desenvolvimento pessoal e para a sua integração social» (Forest, 1991: 75). Daí poder afirmar-se que, enquanto processo de interacção social e de socialização, a educação sempre existiu. Inicialmente exercida pela família, evoluiu para a diferenciação de tarefas e funções relativamente esta e passou a assumir uma forma mais institucionalizada, que culminou numa diferenciação institucional, a qual designamos por “Escola”. Este processo permitiu o desenvolvimento da “Escola” «como instituição autónoma e especializada dentro das instituições sociais organizadas» (Pires et al., 1998: 18). O que diferencia a escola da família é a existência de um aparelho de autoridade (por exemplo, órgãos de administração e gestão) e de um conjunto de regras, normas e procedimentos (por exemplo, regimento, regulamento interno, projecto educativo), formalmente instituídos visando um certo número de objectivos, alguns dos quais podem (e devem) ser igualmente prosseguidos pela família e outras instâncias de socialização (Alves-Pinto, 1995)

Em duzentos anos, a escola começou por ser um meio onde só alguns podiam aceder, para se tornar numa instituição educativa universal, com peculiaridades que a distinguem de outras instâncias educativas (Fernandes, 1998c: 78). Enquanto que a educação proveniente do meio social se exerce ao longo da vida de cada indivíduo, a educação realizada na escola decorre durante um período etário determinado, envolve grupos formais, constituídos de forma artificial, que apresentam rotinas e procedimentos bem explícitos²⁹: é desenvolvida por profissionais especializados (pessoal docente e não docente) e implementada em locais construídos³⁰ ou adaptados para o efeito (salas de aula, ginásios, laboratórios...), respeitando horários, programas pré-estabelecidos, de acordo com métodos apropriados e submetendo-se a avaliações sistemáticas (Fernandes, 1998a: 66). É também através da escola que os novos membros da sociedade iniciam o alargamento da sua experiência do social para além do seu grupo de origem, enriquecendo as suas experiências de socialização e a dinâmica das relações interpessoais (Alves-Pinto, 1995: 145).

²⁹ Para Dias (1992: 90) «a escola é um sistema complexo de comportamentos humanos organizados de modo a responder a certas funções no seio da estrutura social graças a currículos, a diplomas diversos, a uma excessiva centralização na avaliação sumativa e na criação de estruturas promotoras de diferenciação».

³⁰ Os edifícios escolares têm características próprias que os permitem distinguir de fábricas, casas de habitação, igrejas... A tipologia do edifício pode dar-nos informações importantes sobre «as concepções de escola, as pedagogias utilizadas, os sistemas de organização escolar, as hierarquias existentes dentro da escola, os problemas de funcionamento, etc.» (Pires; Fernandes; Formosinho, 1998: 67).

A educação escolar é uma actividade complexa e multidimensional, que deriva de um processo de construção social sujeito a alterações ao longo do tempo e, por isso mesmo, dependente da matriz social que em cada momento e em cada espaço caracteriza o contexto político, económico e cultural específico de cada sociedade (Pires et al., 1998: 11-20). Por conseguinte, na abordagem sociológica da Escola, devemos ter em consideração os fenómenos macrossociais em que está inserida e que condicionam o seu funcionamento, mas também devemos considerar a sua dimensão social focando a nossa atenção no sistema de acção de diversos intervenientes. Como instituição, a escola faz parte de um sistema de acção a que designamos por educação (ou sistema educativo). É legitimada pelo poder político e pelo jogo das relações sociais que, em cada época, lhe impõem determinadas finalidades, implícitas ou explícitas, valores, regras e normas, independentemente da relativa autonomia da relação pedagógica. Segundo Nóvoa (1992: 16), as «escolas constituem uma territorialidade espacial e cultural, onde se exprime o jogo dos actores educativos internos e externos» formando um «sistema de interacção caracterizado por determinados estatutos, papéis e regras de funcionamento (formal e informal)» (Alves-Pinto, 1995:146). O estabelecimento de ensino aparece como um «construído» social cuja configuração e funcionamento têm, como elemento decisivo, a acção e a interacção dos diferentes actores em presença na escola (Canário, 1992: 166)³¹. Por isso é necessário apreciar os comportamentos intencionais que ocorrem no seio de constrangimentos específicos que caracterizam esses sistemas de acção, o que dificulta a apreensão da realidade da escola na sua globalidade:

«(...), na escola, mais do que a organização formal, interessa compreender o sistema de acção em que o actor intervém, tendo em conta as regras do jogo, os constrangimentos da situação e a representação que cada um faz destes aspectos.» (Alves-Pinto, 1995: 180)

Nesta perspectiva, não podemos considerar que existe uma escola básica mas, sim, múltiplas escolas básicas. No entanto, como as mais elementares orientações provêm dos serviços centrais e/ou regionais do Ministério da Educação, caracterizando-se o sistema

³¹ Segundo Sousa Fernandes (1998: 65), podemos distinguir o que se pensa que é a escola daquilo que ela realmente é. Embora a sua actividade fundamental seja a educação formal, as pessoas podem procurar a escola por razões diversas: para se libertarem da tutela da família (prolongando os estudos não têm que ajudar os pais nos trabalhos agrícolas, domésticos ou de outra índole); para estabelecerem novas relações; para terem um emprego; para que tomem conta dos filhos enquanto os pais estão no emprego (frequentemente, na educação pré-escolar, a função de custódia sobrepõem-se à função educativa); etc.

educativo português por uma forte centralização de poderes, pretendemos, de seguida, debruçarmo-nos sobre a escola pública básica portuguesa.

2.1. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA ESCOLA PÚBLICA BÁSICA: ESTRUTURA E FUNÇÕES

Durante muitos anos a educação realizou-se fora da escola: na família, na tribo ou no clã, nas igrejas, no exercício da actividade profissional³², etc. (Fernandes, 1998c: 71). A criança seguia e imitava os adultos, participava e, assim, aprendia a viver. A este modo de ensino espontâneo, Vieira e Relvas (2003) designam por *educação natural*, onde o recurso à obrigação era substituído pelas tendências individuais e pela necessidade social: o adulto intervinha, servindo de modelo e a criança aprendia através do jogo, da imitação ou da participação na vida colectiva. Genericamente, podemos dizer que, nesta fase, os agentes de socialização presentes no meio social assumiam as funções de educar as crianças e os jovens visando, essencialmente, a adaptação do indivíduo à sociedade em que vivia.

Sousa Fernandes (1998c) refere que, desde muito cedo na história, surgiram escolas com objectivos específicos destinados a preparar os jovens, contudo a dimensão universal da educação escolar só recentemente foi reconhecida. O iluminismo e o liberalismo introduziram alterações nos sistemas filosófico-ideológicos que, conjuntamente com a complexificação das sociedades industriais, criaram clivagens na «velha ordem» e revelaram que as «velhas instituições» eram «incapazes de socializar e de integrar os jovens e, paralelamente, de lhes transmitir os conhecimentos necessários ao desempenho de papéis no sistema económico» (Martins, 1993: 29). Paralelamente, foi desenvolvida a ideia de que a educação escolar tinha um papel fundamental no progresso e harmonia social, pelo que deveria ser um direito aberto a todos. Em finais do séc. XIX surgem, em Portugal, as primeiras preocupações com a escolarização de toda a população (Fernandes, 1998c: 71-74). De realçar que a ideia da universalização do ensino não era extensiva a todos os níveis de ensino³³ nem incluía a obrigatoriedade de frequência do mesmo. Decorrente dos ideais liberais da época, pensava-se que a população, naturalmente, desejava aceder à instrução pelos benefícios que dela resultavam, nomeadamente, ao nível da produção de riqueza e da concretização da igualdade social. Neste contexto,

³² A preparação para o exercício de uma profissão começou por ser realizada fora da escola, sendo adquirida através da aprendizagem informal no local de trabalho.

³³ Enquanto que o ensino primário se destinava a toda a população, os restantes graus estavam acessíveis apenas a alguns.

considerava-se que a única limitação à frequência da instrução primária eram os seus custos. Embora o Estado tenha assumido a obrigação de tornar gratuita a instrução primária, esta medida não conduziu à sua universalidade, levando os legisladores (em 1919) a tomarem a decisão política e legal de tornar o ensino primário elementar e complementar (cinco anos) obrigatórios (Pires, 1998a: 83-85). Surge assim, no início do séc. XX, a *escola compulsiva*; ou seja, do direito à educação escolar, passou-se à sua obrigatoriedade³⁴ (Fernandes, 1998c: 76).

Segundo Pires (1998a: 84), a Constituição de 1933 introduziu novas alterações que representaram um retrocesso. Reduziu a obrigatoriedade do ensino primário elementar para três anos³⁵ e o Estado deixou de assumir a sua responsabilidade na educação:

«a educação e instrução são obrigatórias e pertencem à família e aos estabelecimentos de ensino oficiais ou particulares em cooperação com ela»
(art. 42º)

Estabeleceu ainda que o «ensino primário elementar é obrigatório, podendo fazer-se no lar doméstico, em escolas particulares ou em escolas oficiais» (art. 43º, 1º parágrafo). Como resultado, em meados da década de quarenta, cerca de cinquenta por cento da população portuguesa continuava analfabeta, enquanto que, no final do séc. XIX, os países europeus mais desenvolvidos tinham praticamente escolarizado toda a população cujo grupo etário correspondia ao ensino primário³⁶ (Pires, 1998a: 84-85).

O atraso no desenvolvimento económico e social do país, a falta de mão-de-obra qualificada e a elaboração e implementação do Plano Regional do Mediterrâneo³⁷ realçaram a necessidade de escolarização da população. Simultaneamente, foram adoptadas medidas no sentido de acentuar a importância da educação escolar: passou-se a exigir diploma escolar para o exercício de profissões e cargos de maior destaque, a impedir o acesso a actividades controladas oficialmente (desporto, função pública, etc.) e, mais

³⁴ No nosso país, o ensino primário obrigatório e gratuito consta dos direitos e garantias individuais previstos no nº 11, do art. 3º, da Constituição de 1911 (Fernandes, 1998: 77).

³⁵ A escolaridade obrigatória começou por ser reduzida a quatro anos e, posteriormente, a três anos. Para o Estado a única instrução necessária ao povo era a religião, pelo que procurou resolver o problema do analfabetismo reintroduzindo «doses maciças de religião nos currículos primários. (Mónica, 1978: 120-121).

³⁶ Enquanto que em alguns países mais desenvolvidos da Europa os ideais liberais se traduziram na «criação de uma rede de escolas públicas e controlo do Estado sobre a educação escolar» (Fernandes, 1998: 75), em Portugal a sua concretização iniciou-se a partir da segunda metade do século XX (abrangendo o ensino primário e secundário).

³⁷ PRM, conduzido pela OCDE, de que Portugal já fazia parte.

recentemente, a apoiar os alunos e suas famílias através da acção social escolar (Fernandes, 1998c: 78).

Pressões vindas da Europa levaram a que se considerasse que quatro anos de escolaridade não eram suficientes para responder às exigências e expectativas do mundo moderno, pelo que, em 1964, com o Decreto-Lei nº 45810, de 9 de Julho, a escolaridade obrigatória passou para seis anos³⁸.

A Constituição de 1933 foi revista em 1971, mantendo o artigo 42º inalterado e modificando o artigo 43º para os seguintes termos³⁹:

«O Estado procurará assegurar a todos os cidadãos o acesso aos vários graus de ensino e aos bens da cultura, sem outra distinção que não seja o resultado da capacidade e dos méritos, e manterá oficialmente estabelecimentos de ensino, de investigação e de cultura».

O Decreto-Lei nº 162/71, de 24 de Abril procurou eliminar ou diminuir as dificuldades que se verificavam na efectivação do cumprimento da obrigatoriedade escolar, tendo, inclusivamente, concedido subsídios de transporte aos alunos do ensino primário cujas condições económicas eram consideradas deficientes. No ano seguinte, instituiu-se a gratuidade nas escolas públicas do ciclo preparatório e dos postos TV⁴⁰ e foram alargadas, a este nível, as disposições legais destinadas a tornar efectivo (e gratuito) o cumprimento da escolaridade obrigatória (Decreto-Lei nº 254/72, de 27 de Julho)⁴¹.

No início dos anos setenta, surge a Lei nº 5/73, de 25 de Julho (mais conhecida por Reforma de Veiga Simão) que aprovou as bases a que devia obedecer a Reforma do Sistema Educativo, estabelecendo na sua estrutura: Educação Pré-Escolar, Educação Escolar (Ensino Básico e Ensino Secundário); Ensino Superior; Educação Permanente. Este diploma definia que:

«é competência do Estado tornar efectiva a obrigatoriedade de uma educação básica generalizada, para uma efectiva igualdade de oportunidades» (Base II, alínea b).

³⁸ É também com este diploma que o conceito de ensino primário foi substituído pelo de ensino básico, que inclui um ciclo elementar de quatro anos e outro complementar de dois anos. Em 1967 foi dada a possibilidade aos alunos de frequentarem um ciclo preparatório (comum aos dois ramos de ensino secundário – o liceal e o técnico) em vez do ciclo complementar.

³⁹ Citado por Fernandes e Pires (1998: 89).

⁴⁰ Através da Portaria nº 23529 de 9 de Agosto de 1968 foi criado o ciclo preparatório da Telescola, como modalidade do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário. Nos postos TV o ensino administrado era totalmente realizado pela televisão. Frequentemente funcionavam na escola primária de locais mais recônditos, onde se reuniam as crianças e um monitor volta de um aparelho de televisão.

⁴¹ http://www.cate.rcts.pt/producao_escrita/subsidios/LF1960-1973.htm - Consultado em 15/12/2005

O desenvolvimento da industrialização, «gerou a crescente divisão do trabalho social e especialização de mão-de-obra» (Arroteia, 1998: 16), fazendo surgir novas profissões que exigiam o domínio de conhecimentos científicos específicos e, como tal, obrigava a uma preparação diferenciada dos indivíduos para que fossem capazes de desempenhar os novos papéis⁴². As pressões da OCDE exerceram-se no sentido de se atender às necessidades de industrialização do país, pelo que se procurou recuperar o atraso vivido através da introdução de alterações ao nível da política educativa. Veiga Simão (então Ministro da Educação) enfrentou a necessidade urgente de técnicos com a democratização⁴³ do ensino e a meritocracia. Na maior parte dos países em vias de desenvolvimento o processo de democratização, iniciado após a segunda guerra mundial, visou a

«implementação de ciclos de escolaridade básica com o intuito de responderem às necessidades individuais (e de grupo) dos diversos cidadãos (...) e de contribuírem para o desenvolvimento pessoal dos alunos e da sociedade em geral.» (Arroteia, 1998: 14).

Este processo ajudou a romper com uma série de barreiras sociais e culturais e possibilitou que um número crescente de cidadãos tivesse acesso aos diversos níveis de ensino, não ficando limitado à frequência da escolaridade obrigatória. Em Portugal, a democratização incidiu apenas no sistema escolar, pelo que a manutenção dos mecanismos sociais inviabilizou a sua concretização. Em resultado, verificaram-se investimentos na rede escolar (construção de novas escolas públicas, de diferentes graus de ensino, sob o controlo do Estado⁴⁴), no recrutamento de recursos humanos, na criação do Ensino Pré-Primário oficial e do Ensino Superior de Curta Duração (Cortesão, 2000: 109). Os ideais reformistas tinham por base

«uma concepção liberal e meritocrática de igualdade de oportunidades que deveria permitir o acesso dos melhores a níveis mais elevados de escolarização» (Graça; Graça, 2003).

⁴² No centro da concepção de sociedade industrial está uma educação altamente estruturada, orientada para a transmissão dos modelos culturais e dos conhecimentos acumulados que apontam a ciência como o único modelo de conhecimento credível (Sampaio, D., 1996: 176).

⁴³ Para Sampaio (1977), trata-se de um paradoxo impraticável na medida em que se pretende democratizar o ensino num sistema político antidemocrático.

⁴⁴ O controlo do Estado verifica-se na nomeação dos professores e directores de escola, na definição dos programas e dos cursos, na aprovação de manuais escolares, na regulamentação da avaliação, na construção e manutenção dos edifícios escolares. Ou seja, ao Estado compete regular toda a vida escolar.

O poder político nunca assumiu espaços de participação de professores e de alunos, uma vez que exigiam a generalização da democratização à sociedade, o que não fazia parte dos objectivos do regime.

Apesar dos discursos favoráveis à educação igualitária, o funcionamento da escola “meritocrática”⁴⁵ evidenciava diferenças nos percursos escolares que, na maior parte dos casos, se relacionavam com a origem social dos alunos e que perpetuavam a desigualdade social⁴⁶. De facto, a institucionalização da educação escolar e a definição de um currículo comum nos anos de escolaridade básica obrigatória realçaram o domínio diferenciado da cultura escolar⁴⁷ pelas diferentes classes sociais constituindo um princípio de base da hierarquização social. Dado que, pressupostamente, «há uma adequação entre o grau de preparação escolar e o correspondente desempenho de papéis sociais e profissionais.» (Martins, 1993: 34), a posição social deixa de depender do lugar de nascimento⁴⁸ passando a ser legitimada, sobretudo, pelo domínio desigual da cultura escolar. Ou seja, por via da educação escolar é possível adquirir «comportamentos culturalmente identificados e solidários com o grupo de *status* dominante» (Pires, 1998c: 108-109). Neste contexto existia um consenso social relativamente aos objectivos das instituições educativas e aos valores que deviam fomentar, visando a integração das crianças e dos jovens na cultura dominante. A escola gerava esquemas normalizadores de adaptações que conduziam ao conformismo e era entendida como uma unidade essencialmente administrativa, pertencente a uma estrutura institucional pesada, com regras mais ou menos definidas e praticamente fechada ao diálogo e à participação.

Com a **Revolução do 25 de Abril de 1974**, as modificações ao nível da educação escolar sucederam-se rapidamente. Num primeiro momento, assistiu-se a um ensaio de democracia directa. Os antigos órgãos de poder foram substituídos por estruturas colegiais de gestão, eleitas em assembleias de professores, funcionários e alunos. Estes

⁴⁵ A escola “meritocrática” parte do pressuposto que todos os alunos estão em igualdade de condições para a obtenção de sucesso, o que na prática significa que, em caso de insucesso este é atribuído às «incapacidades individuais de carácter físico e psicológico.» (Martins, 1993: 33).

⁴⁶ Coleman (1990: 30) refere que a «ordem social torna-se mais meritocrática» e salienta o papel da educação formal na «conquista de posição social».

⁴⁷ O conteúdo da educação escolar sempre procurou privilegiar a transmissão de uma cultura geral humanista e científica abstracta (Fernandes, 1998: 76).

⁴⁸ A anterior ordem social baseava-se no nascimento e na herança e era responsável pelo imobilismo da composição dos estratos sociais (Pires, 1998: 109).

aperceberam-se que também tinham direitos, pelo que, pretendiam ser ouvidos e participar na mudança.

As modificações ao nível das escolas do Ensino Primário⁴⁹ incidiram nos programas curriculares, nas metodologias que se preconizavam e nos manuais escolares que se utilizavam. Passaram a ser considerados diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, o regime de quatro classes alterou para o de duas fases⁵⁰. No Ensino Preparatório as modificações verificaram-se, principalmente, a nível curricular e de metodologias. Posteriormente, surge o “Ensino Unificado”, com a criação dos 7º e 8º anos e mais recentemente do 9º ano, subentendendo-se que o ensino passa a fazer-se num tronco comum (Cortesão, 2000: 114).

As alterações na gestão das escolas dos Ensinos Preparatório e Secundário foram introduzidas pelo Decreto-Lei nº 735-A/74, de 21 de Dezembro. Este diploma legal estabelecia a criação dos órgãos de gestão: o conselho directivo, o conselho pedagógico e o conselho administrativo. Também nestes níveis de ensino podemos dizer que, na prática, a direcção da escola se localizava fora dela⁵¹, nos serviços centrais e regionais do Ministério da Educação, tal como no Ensino Primário.

A Constituição de 1976, no nº 1 do seu artigo 74º, refere que «O Estado reconhece e garante a todos os cidadãos o direito ao ensino e à igualdade de oportunidades de formação escolar». No nº 3, o Estado está incumbido de:

- a) Assegurar o ensino básico, universal, obrigatório e gratuito;
- b) Tornar possível a gratuitidade em todos os graus de ensino.

Nesse mesmo ano, entrou em vigor o modelo de “gestão democrática” (Decreto-Lei nº 769-A/76, de 23 de Outubro), que se caracterizava pela colegialidade e atribuía aos professores das Escolas Preparatórias e Secundárias, um papel quase exclusivo no processo de administração e gestão escolar. Em contrapartida, ao nível das escolas do Ensino

⁴⁹ O ensino Pré-Primário oficial que já existira na 1ª República, fora extinto na ditadura e previsto na Reforma de Veiga Simão, foi implementado, passando a funcionar junto das escolas do Ensino Primário (Cortesão, 2000: 114).

⁵⁰ À primeira fase correspondiam os dois primeiros anos de escolaridades e à segunda fase correspondiam os terceiro e o quarto anos. As retenções apenas se podiam verificar na passagem da primeira para a segunda fase e desta para o primeiro ano do ensino preparatório.

⁵¹ Sendo uma das suas competências «cumprir os diplomas legais e regulamentares e determinações em vigor» (nº 3.1. da Portaria nº 677/77, de 4 de Novembro). Desta forma, o órgão eleito pelos professores servia para representar a administração, junto deles, não detendo um poder real para dirigir o estabelecimento de ensino.

Primário, verificava-se uma reconcentração do poder nas estruturas da administração educativa, através das Direcções Escolares e Delegações Escolares.

Em 1986, ano da entrada de Portugal na Comunidade Europeia, é aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro, entretanto alterada pela Lei nº 115/97, de 19 de Setembro) que, no nº 1 do artigo 6º, determina «O ensino é universal, obrigatório e gratuito e tem a duração de nove anos», e impõe ao Estado a responsabilidade de «promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares» (nº 2, art. 2º). A LBSE introduz mudanças substanciais no sistema educativo⁵², das quais destacamos:

- Alargamento da escolaridade obrigatória de seis para nove anos de escolaridade;
 - Sequencialidade⁵³ da escolaridade obrigatória;
 - Surge uma nova concepção de Ensino Secundário, passando este a incluir cursos orientados para a vida activa ou para prosseguimento de estudos, com a duração de três anos (10º ano ao 12º ano);
 - Graças ao seu espírito descentralizador, rompe com o modelo de “gestão democrática”.
- A implementação da Lei de Bases do Sistema Educativo possibilita que o modelo centralizado de administração das escolas seja substituído por um modelo descentralizado. Ao determinar que «na administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino devem prevalecer critérios de natureza pedagógica e científica sobre critérios de natureza administrativa» (art. 45º, nº 3), passa a ser dada às escolas autonomia para formular finalidades e escolher meios e, deste modo, permitir que cronologicamente a definição dos fins preceda a selecção dos meios (Formosinho, 1989).

Em 1989 entra em vigor o Decreto-lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro (Regime Jurídico de Autonomia⁵⁴ das Escolas dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e Secundárias) que constitui a primeira justificação legal para a elaboração do projecto educativo. O Despacho 8/SERE/89, de 8 de Fevereiro é um regulamento provisório do funcionamento do conselho

⁵² Nos termos da lei, o «sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade» (nº 2, art. 1º). Desenvolve-se «segundo um conjunto organizado de estruturas e de acções diversificadas, por iniciativa e sob responsabilidade de diferentes instituições e entidades públicas, particulares e cooperativas» (nº 3, art. 1º). «O sistema educativo tem por âmbito geográfico a totalidade do território português (...)» (nº 4, art. 1º da LBSE).

⁵³ «O ensino básico compreende três ciclos, sendo o 1º de quatro anos, o 2º de dois anos e o 3º de três anos (...)» (nº 1, art. 8º da LBSE)

⁵⁴ Segundo este Decreto-Lei, entende-se «por autonomia da escola a capacidade de elaboração e realização de um projecto educativo (...)» (artigo 2º).

pedagógico. Entre as suas competências figura a de «desencadear acções e mecanismos para a construção do projecto educativo de escola».

O Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio, introduz alterações profundas na estrutura formal da Escola Básica e Secundária. O “novo modelo de gestão” apresenta uma dupla divisão de órgãos e estruturas: Órgãos de Direcção e Gestão; Órgãos e Estruturas de Orientação Educativa. A partir de 1992/1993, este Decreto-lei começa a ser aplicado, em regime experimental (durante cinco anos) e à medida que entra em vigor nas diferentes escolas vem revogar a legislação que remonta a 1975 (no caso do ensino primário) e a 1976 (no caso dos ensinos preparatório e secundário). A sua implementação visa dotar a escola de uma nova estrutura que viabilize a estratégia da participação, liberdade, responsabilidade e integração da escola no meio (Teixeira, 1995: 59). Na opinião de Formosinho (1989), trata-se de uma estratégia que permite que a escola “Comunidade Escolar”⁵⁵ se transforme em “Comunidade Educativa”⁵⁶. Para isso, o Decreto-Lei nº 172/91 estabelece mecanismos de favorecimento da participação dos vários sectores da comunidade educativa, nomeadamente dos pais, dos alunos e das autarquias locais, na vida das escolas e nos processos de tomada de decisão. Este alargamento à participação externa provoca alterações na própria fronteira da escola, que assume parte do poder de direcção até aqui exercido pelos serviços centrais ou regionais do Ministério da Educação.

Na sequência da aprovação do Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio, alterado pela Lei nº 24/99 de 22 de Abril, entra em vigor o novo quadro do regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário. Como objectivo central, assume uma nova organização da administração da educação, assente na descentralização, no desenvolvimento da autonomia das escolas, na valorização da identidade de cada instituição escolar, reconhecida no seu projecto educativo e na sua organização pedagógica flexível, visando assegurar mais e melhores aprendizagens para todos os educandos. Neste sentido, não é imposto um modelo de administração aplicável de forma idêntica a todas as escolas, mas permite-se que cada escola passe a dispor de margens de autonomia para que encontre e implemente soluções

⁵⁵ Modelo de gestão exclusivamente entregue ao poder central e aos professores (enquanto seus representantes locais) e, como tal, fomentador da passividade (Democracia representativa).

⁵⁶ Modelo de gestão assente na participação alargada aos vários parceiros educativos (Democracia participativa). Ramiro Marques (1997b: 59) refere que, quando estamos em presença de um sistema ecológico «formado pela escola, as famílias, o bairro, as relações de vizinhança e as instituições locais com vocação para trabalharem com as crianças e os jovens» e quando este sistema «trabalha de forma interactiva» então «podemos falar de comunidade educativa».

organizativas que melhor respondam às especificidades e particularidades dos contextos em que se inserem. Este novo entendimento de escola como centro da acção educativa pressupõe a transferência de poderes e de competências que viabilizem o exercício da respectiva autonomia pedagógica e administrativa, mas também a afirmação de uma cultura de responsabilidade assumida pela administração educativa, pelos responsáveis pela gestão da escola e partilhada por toda a comunidade educativa (Lemos e Silveira, 1998). Nestes termos, a escola é concebida como um local de diversidade, onde se cruzam pessoas com diferentes saberes e perspectivas, que procura atingir públicos diferenciados. Subentende-se que existe uma perspectiva de mudança em relação à realidade de que se parte, visando a melhoria da qualidade do acto educativo e, também, a participação e o envolvimento dos diversos intervenientes (professores, alunos, pessoal não docente, pais, autarquia, etc.) na escola (Ministério da Educação, 1990). Esta participação pode ser directa ou indirecta, formal ou informal, consoante os contextos, mas implica sempre que eles sejam considerados como sujeitos da construção do Projecto Educativo e não objecto da sua aplicação, supondo ainda o reconhecimento da diversidade de experiências e de perspectivas dos intervenientes e o estabelecimento de processos de negociação (Ministério da Educação, 1990). Assim, a autonomia⁵⁷ tem de ser construída e conquistada pela escola em estreita relação com a comunidade em que se insere. A participação, enquanto estratégia de interiorização e apropriação de um projecto, permite a responsabilização dos intervenientes (Ministério da Educação, 1990). Ao Estado compete intervir no sentido de apoiar e assegurar uma efectiva igualdade de oportunidades e a correcção das desigualdades existentes devendo, para isso, garantir as compensações necessárias (Dec. - Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio). Também neste sentido, é dada uma atenção particular às escolas do 1º CEB e aos Jardins-de-Infância, até aqui ignoradas e não abrangidas pelas sucessivas alterações do modelo de administração escolar. Partindo da constatação de alguns dos seus constrangimentos, como a sua reduzida dimensão e a grande dispersão, o diploma proporciona soluções organizativas que se adequam a cada contexto. Nestas,

⁵⁷ A autonomia «é um dos princípios centrais das políticas educativas dos anos 90» (Nóvoa, 1992: 26) e representa a capacidade da escola (ou agrupamento de escolas) para, no contexto do sistema de ensino e em função das competências e dos meios que lhes estão atribuídos, tomar decisões no que se refere ao estabelecimento de prioridades e objectivos de intervenção; à gestão de recursos necessários para atingir os objectivos que se propôs; à articulação com os parceiros locais; à criação de contextos educativos estimulantes e de bem-estar; à identificação de alternativas educacionais (Ministério da Educação, 1990).

inclui o desenvolvimento de estratégias de agrupamento de escolas⁵⁸ baseadas nas dinâmicas locais e no levantamento das necessidades educativas, tendo em consideração uma «lógica de ordenamento do território, de descentralização e de desenvolvimento económico, social e cultural, sustentado e equilibrado.» (Dec.-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio). Para além da valorização dos diversos intervenientes no processo educativo, importa estabelecer uma relação equilibrada entre a identidade de cada estabelecimento que compõe o agrupamento de escolas, e a complementaridade dos seus projectos, de modo a que toda a comunidade envolvente se mobilize na concretização de um projecto educativo próprio.

Neste sentido, a autonomia preconizada pelo Dec. -Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, não pretende circunscrever-se apenas ao cumprimento de normativos legais. O diploma define também os instrumentos centrais de construção da autonomia da escola: Projecto Educativo (PE), Regulamento Interno (RI) e Plano Anual de Actividades (PAA) (artigo 3º). O *Projecto Educativo*⁵⁹ é um instrumento elaborado pelos órgãos de gestão e administração, para um horizonte de três anos, que possibilita a definição e a formulação das estratégias que fazem parte do agrupamento de escolas; é o espaço organizacional onde se decidem os desafios educativos, tornando-se num factor impulsionador da sua autonomia. A importância deste documento na política interna do agrupamento reside no facto de nele se apresentarem e explicitarem as linhas orientadoras da actividade educativa e o modo como estas se articulam com as orientações da política nacional. Revela-nos, ainda, em que medida cada agrupamento se propõe assegurar a continuidade dos seus projectos e intervenções bem sucedidas e estabelecer novas metas de desenvolvimento.

O *Regulamento Interno* é um documento que tem por objectivo proporcionar um eficaz, regular e harmonioso funcionamento do agrupamento, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar. Deve constituir um espaço de referência onde toda a comunidade educativa se revê, de forma a garantir igualdade de oportunidades no acesso e sucesso educativo. Na sua acção, o agrupamento

⁵⁸ Os agrupamentos de escolas são unidades organizacionais, com órgãos próprios de administração e gestão. Integram estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino, a partir de um projecto pedagógico comum. (art. 5º do Dec.-Lei 115-A/98)

⁵⁹ O PE é entendido como «o documento que consagra a orientação educativa da escola (...), no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo as quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa» (alínea a do art. 2º do Dec.-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio).

orienta-se em obediência às normas estabelecidas pelo Estado de Direito Democrático, servindo este documento para regular os espaços de livre actuação, condicionado por uma direcção, gestão e administração escolares quanto a modos e meios de consecução de objectivos para que está vocacionado.

O *Plano Anual de Actividades* é elaborado e aprovado pelos órgãos de gestão e administração da escola. Trata-se de um documento de planeamento que, tendo por base o PE, define «os objectivos, as formas de organização e de programação das actividades, e que procede à identificação dos recursos envolvidos» (al. c, nº 2, art. 3º do Dec. -Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio). Na perspectiva de Teixeira (1995: 36) é «a concretização desse plano – através de um processo explícito ou implícito de negociações multilaterais quase permanentes – que acaba por definir os reais objectivos da escola».

A noção de escola como comunidade educativa, preconizada na LBSE (e reforçada na legislação que se lhe seguiu), relaciona-se com a ideia de que a escola passou a ser o local onde estão presentes agentes formais e informais de educação e em que os pais são os agentes educativos não profissionais a privilegiar, quer no âmbito da componente lectiva, quer no âmbito da componente não lectiva (Marques, 1997). Neste contexto, o papel tradicionalmente atribuído à escola foi sujeito a redefinições e actualizações. Actualmente, «a escola ocupa um lugar cada vez maior nas nossas vidas» (Vieira e Relvas, 2003: 78). A sua acção educativa não se limita à instrução e à socialização. É mais alargada. Ela deve preparar, não só para o desenvolvimento económico mas também para a cidadania e para a defesa dos indicadores indispensáveis ao desenvolvimento humano. Desta forma, cabe à educação: proporcionar saberes científicos e técnicos; tornar o sujeito crítico, responsável, conhecedor das suas obrigações e dos seus direitos; permitir que o indivíduo tenha uma visão do futuro, em especial na defesa do ambiente e dos elementos indispensáveis à qualidade de vida. Actualmente, a educação escolar atende às diferenças individuais, visa o desenvolvimento de uma acção concreta no meio e contribui «para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos (...)» (nº 4 do artigo 2º da LBSE)⁶⁰. Apesar de se considerar que as funções sociais da educação são numerosas e difíceis de enunciar e enumerar, Arroiteia (1998: 16-27) sistematiza algumas das propostas de

⁶⁰ Na LBSE identificamos três componentes do acto educativo: Instrução, Socialização e Estimulação. A primeira componente visa a transmissão de conhecimentos e técnicas; a segunda diz respeito à transmissão de normas, valores e crenças, hábitos e atitudes. A Estimulação refere-se à promoção do desenvolvimento integral do aluno (intelectual, afectivo, motor e psicológico).

classificação mais frequentes, apresentando a seguinte tipologia: Socializadora; Personificadora; Capacitação Profissional; Mudança Social, Económica; Selecção Social.

2.2. CONSTRANGIMENTOS DA ESCOLA ACTUAL

Não pretendemos fazer uma análise exaustiva dos constrangimentos que, actualmente, afectam a escola pública básica. Limitamo-nos a apresentar alguns aspectos que interferem com os objectivos a que escola se propõe realizar e/ou que se espera que ela realize e que influenciam a representação que pais e professores têm da escola.

Por razões históricas, praticamente só após a Revolução de Abril «se tornou possível falar de uma cultura de escolarização em Portugal (Stoer e Araújo, 2000). A escolarização em massa está na origem daquilo a que Stoer e Araújo (2000) designam por “simultânea crise e consolidação da escola para todos em Portugal”. Crise, porque a escola se revela incapaz de resolver satisfatoriamente o problema da igualdade social e cultural mas, em contrapartida, promove a exclusão social.

A progressiva “massificação do ensino” conduziu a uma diversificação dos utentes, levando a que indivíduos que outrora ficavam fora do ensino, passassem a integrá-lo. O alargamento da escolaridade obrigatória para nove anos, preconizado pela LBSE, o aumento continuado da oferta no ensino básico, secundário e superior fizeram aumentar as taxas de escolarização tornando o ensino tendencialmente universal mas, também, propulsor de novos problemas. A escola deixou de ser frequentada apenas pelas elites e vê-se forçada a acolher uma população estudantil heterogénea, constituída por alunos de diferentes classes sociais que foram submetidos a modelos de socialização díspares, produzidos por uma sociedade multicultural e, em certos casos (cada vez mais frequentes), multilingue, transformando-se naquilo a que Marques (1997) designa por *mosaico cultural enriquecedor*⁶¹. Na opinião de Jesus (1996: 23), a “massificação do ensino” desvirtuou o modo como se sente e vive a escola: em vez de ser sentida como «um direito, um espaço de desenvolvimento pessoal e interpessoal» é perspectivada «como uma obrigação, um dever, uma fonte de insatisfação e de incertezas (...) desinteresse e a indisciplina (...)». Nestas circunstâncias, a composição socio-cultural dos alunos que, actualmente, frequentam as escolas públicas do ensino básico, é muito diferente da que os professores

⁶¹ Na medida em que, ao suscitarem novos problemas aos professores, exigem destes soluções criativas. O que nem sempre é fácil.

conheceram e se acostumaram a ter nas suas salas de aula, nas décadas de sessenta e setenta. Agora exige-se ao professor que tenha em consideração a especificidade de cada aluno e que assuma tarefas educativas básicas para compensar as carências do meio social de origem dos alunos.

Por outro lado, a um ideal humanista, que preconiza o desenvolvimento da personalidade do aluno, opõem-se normativos administrativos que visam a selecção e a certificação⁶², criam-se obstáculos à cooperação e, paradoxalmente, reforça-se a desigualdade social. O modelo oficial proposto não se adequa ao mundo social e profissional fortemente hierarquizado em que vivemos (Valentim, 1997: 67-75). Na opinião de Sousa Fernandes (1998b: 56), vários autores têm vindo a questionar os efeitos da democratização da educação escolar por constatarem que «a escola não nivela as pessoas, mas hierarquiza e selecciona as mesmas com vista a uma distribuição social desigual». Acrescenta ainda que «Não existe igualdade de oportunidades, quer no acesso, quer no sucesso escolar, quer no acesso a lugares ocupacionais». Apesar do estabelecimento de uma educação obrigatória, gratuita e laica, a igualdade perante a instrução está longe de ser generalizada (Forest, 1991: 77). Como resultado, verifica-se uma contradição interna na escola contemporânea: a presença de conflito entre as *funções socializadora e personalizadora*, presente em qualquer instância educativa em geral, e a *capacitação profissional* que, sendo específica da escola, tem vindo a assumir um crescente protagonismo. Ambas têm por objectivo preparar o indivíduo para a vida, mas com vertentes diferentes: a educação visa preparar o indivíduo para que se realize enquanto pessoa; a capacitação profissional visa prepará-lo para o trabalho produtivo, para o desenvolvimento de uma actividade profissional e social útil que derive e seja regulada pela esfera económica (Pires, 1998b: 94). A crescente aceitação da certificação escolar no mercado de trabalho reflecte a relevância da formação dada aos alunos. A generalização do seu uso leva ao estabelecimento de regras rígidas, dificilmente compatíveis com a preocupação puramente educativa da escola, defendida pelos agentes educativos (professores, educadores, pedagogos). O aumento da burocratização da organização social também contribui para o protagonismo da certificação escolar na medida em que constitui um instrumento chave de controlo e informação bem como um mecanismo de selecção

⁶² Disso são exemplos os exames nacionais, organizados pela administração central e implementados em todo o país e a generalização da sua administração aos alunos do 9º ano do ensino básico.

social⁶³. Nesta perspectiva, a escola revela-se impotente para reduzir as desigualdades culturais. Mantém a realidade social⁶⁴ reproduzindo as mesmas condições culturais, humanas e materiais que qualificam essa sociedade (Arroteia, 1998: 25). Na opinião de Loureiro (1985: 15),

«apesar da unificação dos estudos, apesar do prolongamento da escolaridade básica, apesar de se terem protelado as decisões de orientação, etc., etc., as desigualdades sociais e pedagógicas (...) mais que resolver-se, acentuam-se, e o desenvolvimento humano é desordenado e comparativamente desajustado.»

Conseguir habilitações mais elevadas do que os progenitores nem sempre é sinónimo de mobilidade social ascendente⁶⁵. Verifica-se elevada taxa de desemprego, geral e sectorial, entre diplomados, reveladora da divergência de interesses e da falta de articulação entre os sistemas económico e educativo (Arroteia, 1998: 24). O ensino revela-se incapaz de assegurar, em todos os níveis do sistema, um trabalho adequado à capacitação profissional adquirida pelo aluno, frustrando as suas expectativas e anseios, com consequências negativas a nível individual e colectivo. Este facto levou Coleman (1990) a realçar uma nova função da escola: reter os alunos já que a sociedade se revela incapaz de os receber de forma integrada⁶⁶. Deste modo, decresceu a motivação do aluno (para estudar) e a valorização social do sistema educativo, dando origem a uma profunda transformação: como os diversos níveis de ensino estão acessíveis a todos (ou quase), o título escolar deixa de ter o valor (social e no mercado de trabalho) que detinha anteriormente. Gradualmente, constata-se a desvalorização dos estudos ou inflação de certificados⁶⁷, sobretudo de níveis médio e baixo (Pires, 1998b: 92-100). A par destes problemas temos a acrescentar os muitos alunos que vivem situações de insucesso repetido: não aprendem a estudar, a compreender ou a comunicar. Os esforços para

⁶³ Poucos serão os casos que não desejam obter um certificado no final de um ciclo de estudos.

⁶⁴ Decorrente do uso externo da certificação, valoriza-se também o mérito e destaca-se a influência da escola (e do Estado) na construção da ordem social (Pires, 2001: 92-101).

⁶⁵ Segundo a Teoria do Capital Humano (teoria formulado no período do pós-guerra), quanto mais elevadas fossem as habilitações escolares numa dada sociedade, mais evoluída, economicamente, ela seria. Contudo, as décadas de 70 e de 80 vieram demonstrar que, apesar do aumento contínuo do nível de habilitações escolares, o crescimento económico foi negativo e o desemprego foi-se tornando alarmante, mesmo entre os diplomados do ensino superior.

⁶⁶ «o prolongamento da duração dos estudos foi o principal meio a que os poderes políticos recorreram para ocuparem o excedentário de adolescentes e mantê-los afastados do mundo do trabalho» (Coleman, 1990: 109).

⁶⁷ Desta situação não podemos inferir que os diplomas são dispensáveis. Pelo contrário, consideramos que quanto “menos valem”, mais necessários são, pois, apesar de não garantirem emprego, poderão garantir alguma imunidade contra o desemprego de longa duração.

inverter esta situação não têm sido suficientes, antes têm contribuído para destruir a já frágil motivação para a descoberta e a aprendizagem. Arroteia (1998: 26) constata que a desarticulação vertical e horizontal dos currículos escolares,

«a configuração geral do sistema educativo e o clima da escola, resultante não só do interesse dos alunos e professores, mas também da natureza do estatuto e das funções do professor (...) não respondem em absoluto às suas aspirações e necessidades».

Em resultado, modifica-se o apoio do contexto social à educação escolar: as famílias sentem-se enganadas em relação ao futuro das suas crianças e jovens⁶⁸; a sociedade retira o apoio unânime e abandona a ideia de que a educação é o melhor meio para se alcançar um futuro melhor. Para Vieira e Relvas (2003: 78) «A imagem da escola está afectada, a sua utilidade é questionada». Os meios de comunicação social e o sector político também têm contribuído para a difusão desta ideia, explorando as fragilidades do sistema educativo. A educação é, constantemente, alvo de debate social⁶⁹ em resultado do qual se constroem crenças e aspirações que colocam novas exigências à escola, ao comportamento dos professores e alargam o seu leque de funções, nem sempre correctamente definidas⁷⁰. Frequentemente, os professores são confrontados com a necessidade de protagonizarem papéis contraditórios: socialmente exige-se que desempenhem um papel de “amigo”, de apoio ao desenvolvimento dos alunos, o que é incompatível com as funções selectivas e avaliadoras que também são obrigados a desempenhar.

Na perspectiva de Jesus (1996: 28), o desempenho da actividade profissional por ambos os cônjuges conduziu a «uma desresponsabilização da família pela educação», na medida em que a mulher se foi demitindo «do seu papel tradicional de educação dos filhos»⁷¹. O facto da maior parte das crianças e jovens passarem muitas horas por dia na escola, esta torna-se cada vez mais num «local onde as crianças e adolescentes põem em jogo muito do que é a dinâmica da sua família» (Sampaio, D., 1996: 172). A estas dificuldades Daniel Sampaio (1996: 175) acrescenta ainda as que resultam da alteração dos valores e pontos de referência que norteiam as instituições e a vida social:

⁶⁸ Uma vez que o alargamento e prolongamento da educação escolar não se têm reflectido positivamente na igualdade e promoção social dos mais desfavorecidos, como se preconiza.

⁶⁹ Como refere Sampaio (1996: 172) «falar de escola está um pouco na moda».

⁷⁰ Actualmente, educar é projectar no futuro e esse é cada vez mais difícil de definir, dificultando também a clarificação do papel do jovem bem preparado para o enfrentar.

⁷¹ «No discurso dos pais, a escola aparece como um local onde os filhos estão muito tempo e esperam que estes ali sejam educados e protegidos.» (Sampaio, D., 1996: 179-180).

«desagregação dos valores fundamentais da cultura tradicional, como os da autoridade, a diluição das fronteiras ideológicas e morais, a desresponsabilização geral no processo educativo, o quase desaparecimento da influência educativa da família, a emergência de uma espécie de neutralidade pessoal a todos os níveis (...), o aumento da expressão reactiva e contestatária dos jovens, o desajuste entre o mundo real e aquele que está presente no plano escolar, etc.»

2.3. DOIS MODELOS DE ESCOLA

Ao longo deste trabalho propomo-nos analisar de que modo pais/EE e PT/DT se posicionam relativamente às várias dimensões que estruturam a escola actual. Por razões de ordem analítica adoptámos dois paradigmas fundamentais de escola, baseados na tipologia proposta por Tonnuci (1986): Escola Transmissiva versus Escola Construtiva. Esta terminologia fornece um quadro de referência que, na opinião de Santiago (1993; 1996), permite situar as representações sociais de escola de pais e professores, num *continuum* que abrange noções básicas ligadas, por um lado, às perspectivas mais tradicionais enraizadas nas práticas sociais e culturais e, por outro, às perspectivas mais activas da acção educativa e do trabalho pedagógico, apoiadas pelo conhecimento científico sobre o desenvolvimento da criança e sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Para tal, utilizamos as expressões “comunidade escolar” ou “escola tradicional” para designar o modelo de Escola Transmissiva e “comunidade educativa” para designar o modelo de Escola Construtiva. A partir da análise destes dois paradigmas de escola definimos três dimensões: Organizativa, Pedagógica e Socio-cultural. Para avaliarmos a dimensão organizativa destacamos duas componentes: conhecimento da estrutura organizativa e tomada de decisão relativamente à escola. A dimensão pedagógica tem em consideração a concepção de educação⁷², competência educacional das famílias; contactos entre a escola e a família. A dimensão socio-cultural pretende analisar como se caracteriza o envolvimento das famílias nas actividades da escola, a cultura valorizada pela instituição educativa e como se caracteriza o associativismo dos pais/EE.

Nesta óptica, admitimos que a diluição das divergências, no sentido de uma aproximação ao modelo de escola construtiva, inserida no seio da comunidade educativa e, como tal, organizada em torno da participação/colaboração de outros interlocutores,

⁷² Onde se incluem as finalidades que cada grupo social considerado atribui à escola.

nomeadamente, as famílias, pode contribuir para melhorar a qualidade das interacções e das condições pedagógicas e institucionais e, assim, conduzir a uma escola de sucesso.

2.3.1. ESCOLA “COMUNIDADE ESCOLAR”

Dimensão Organizativa

A escola tradicional adopta formas de organização e normas de funcionamento que a tornam num lugar socialmente neutro, mas que procura ser o suporte das instituições e das formas de organização social presente numa determinada sociedade⁷³ (Santiago, 1996: 18). Neste modelo, a família e a comunidade envolvente são consideradas como elementos exteriores à escola e, por conseguinte, afastados de qualquer tomada de decisão ao nível da gestão escolar. A comunidade escolar é restrita aos docentes, aos funcionários e aos alunos (Marques, 1997). Os membros que vivem dentro da fronteira física (o estabelecimento de ensino), actuam dentro de uma fronteira legal (sujeição aos comandos da administração central e ao poder disciplinar do Estado) e, tanto docentes como funcionários, actuam no âmbito de uma relação contratual de emprego com o estado. Como «a escola está organizada pelos professores e a cultura reinante (entre pais e professores) é a da supremacia dos professores» (Teixeira, 2003: 202), a participação dos pais nos órgãos de gestão é meramente formal e passiva (Lima, 2002). Comparativamente aos professores, os representantes dos pais possuem poucos conhecimentos sobre a estrutura organizativa, o funcionamento da escola e os problemas que a afectam. Estão mais preocupados com as dificuldades que possam surgir a curto prazo e que possam afectar os seus filhos. De uma maneira geral, evitam contestar as decisões dos professores (Silva, 2003: 49). Participar limita-se então a ser um acto reservado a um grupo restrito de pessoas, nomeadamente, professores, que respeitam regras rigorosas para o exercício da participação (Silveira, 2003: 264). Nesta perspectiva, os pais são vistos como consumidores preocupados com a defesa exclusiva e imediata dos seus educandos, considerados isoladamente. A sua actividade é atomizada, passiva e despolitizada⁷⁴, revelando desmotivação para se

⁷³ A escola é entendida como um elemento de suporte de uma “educação nacional”: «Toda a organização pedagógica e administrativa da escola do Estado Novo se constitui num todo coerente e fortemente articulado, de modo a assegurar a confluência de todas as valências para uma *educação nacional*» (Formosinho e Machado, 1990; citado por Graça; Graça, 2003).

⁷⁴ Pedro Silva (2003: 56) considera que neste modelo existe uma clara relação de subordinação dos pais relativamente aos professores: «Aos pais não lhes é reconhecido o direito de «interrogarem» o que se passa dentro da escola e dentro da sala de aula». É como se a escola fosse «uma caixa negra»: eles não questionam

envolverem em actividades colectivas com o objectivo de melhorar o sistema educativo a médio e a longo prazo (Silva, 2003: 52-55). Por outro lado, quando se verifica a intervenção dos pais e das comunidades no domínio educativo, esta é «encarada como uma espécie de intromissão, na melhor das hipóteses tolerada com alguma resignação» (Nóvoa, 1992: 33)

Dado que tudo está planeado e as regras estão formalmente estabelecidas, a escola transmite uma ideia de precisão, consistência, rigor, confiança e previsibilidade, tornando-se aparentemente mais racional do ponto de vista formal e técnico, o que contribui para a aceitação tácita das normas escolares.

Dimensão Pedagógica

A escola tradicional assume «o papel de agência sistematizadora e transmissora da cultura» e, simultaneamente, desempenha «um importante papel de ajustamento social dos indivíduos» (Carvalho & Diogo, 1994: 92). As finalidades da educação escolar estão intimamente relacionadas com o que se considera ser a sua missão socio-cultural e moral, visando a preparação dos alunos para a sua inserção nas estruturas sociais (Santiago, 1996: 18-19). Neste sentido, a educação é reduzida à instrução e à transmissão de modelos culturais, saberes básicos, valores morais e atitudes sociais supra-individuais, impostos a partir do exterior, sob a forma de pensamento científico e cultural inquestionável.

O autismo cultural que caracteriza a escola tradicional «coloca os alunos e suas famílias em situações mais ou menos vantajosas face aos seus requisitos» (Silva, 2003: 106). Recusa-se a diversidade e heterogeneidade das pessoas e das situações: os mesmos conteúdos, as mesmas metodologias para todas as situações. Os currículos universais são pensados para o perfil do “aluno médio”; privilegiam um saber clássico, geral e enciclopédico e implicam pedagogias iguais e uniformidade nas exigências, resultados, comportamentos, linguagens, saberes, etc. (Formosinho 1989). O processo educativo é avaliado com base nos resultados académicos que o aluno apresenta, funcionando também como principal estímulo ao seu desenvolvimento. Nesta perspectiva, compete ao aluno

como é que a escola está organizada nem quais os eventuais efeitos da organização escolar no sucesso educativo dos alunos. A escola é percebida como um dado adquirido e não como um construído social (Graça; Graça, 2003).

adaptar-se aos saberes e valores, responsabilizando-se pela sua preparação ao nível pessoal, social e profissional e pelo desenvolvimento da sua autonomia⁷⁵:

«Subjacente a esta apresentação, subsistem as crenças na incapacidade do aluno em aprender por ele mesmo, em desenvolver as suas próprias capacidades de mudança e em manifestar necessidades de aprendizagem» (Santiago, 1996: 19).

O tipo de responsabilização da escola é quase exclusivamente burocrático, em que se controla o cumprimento dos meios independentemente da prossecução dos fins. Considera-se que pais e professores têm responsabilidades diferentes. Enquanto que dos pais se espera que transmitam aos filhos atitudes e condutas adequadas ao contexto⁷⁶; dos professores⁷⁷ espera-se que se centrem no ensino de conteúdos (Musitu, 2003: 146). Aos alunos exige-se que respeitem as ordens disciplinares e invistam o suficiente para obterem sucesso académico. Nestas condições, os pais pensam que dispõem de referenciais seguros para poderem controlar o trabalho escolar ou para delegarem mais confiança no trabalho desenvolvido na escola. A generalidade dos pais reconhece que a escola é útil e que representa um investimento relativamente ao futuro dos filhos: os pais «pensam que a escola é importante tanto como um fim em si como um meio de alfabetização e de arranjar emprego» (Davies, et al., 1989: 73). O modo de funcionamento da escola tradicional dificulta a criatividade e a participação, reforça «as condutas conformistas, que evitam uma série de problemas complexos de (re)negociação entre os actores educativos (alunos, professores, pais, hierarquia escolar)» (Hutmacher, 1992: 63). Pedro Silva (2003: 50) refere que muitos professores consideram que a relação que estabelecem com as famílias «constitui uma relação entre especialistas e leigos» e que as famílias são responsabilizadas «pelas boas ou más opções tomadas em relação aos seus educandos, afastando assim, o Estado de quaisquer responsabilidades na matéria» (Silva, 2003: 52). Por outro lado, quer a escola, quer os professores tendem a rejeitar quaisquer responsabilidades pelo afastamento dos pais relativamente à instituição escolar, caindo-se naquilo a que Pedro Silva (2003: 80) designa por «*culpabilização da vítima*».

⁷⁵ O desenvolvimento da sua autonomia baseia-se na exigência de fidelidade aos saberes e valores pré-construídos.

⁷⁶ Os pais são encorajados a estruturar as suas interações com os seus filhos de um modo que a escola considera «boa prática» (Silva, 2003: 68).

⁷⁷ Ao professor apenas é reconhecida a qualidade de agente do Estado – concepção do professor como funcionário público (Formosinho, 1989), pelo que, basta-lhe agir em conformidade com as directrizes superiores para conseguir cumprir o contrato.

Dimensão Socio-Cultural

Embora faça parte de um conjunto de outras estruturas sociais, a escola tradicional organiza-se afastada da comunidade envolvente e da família e identifica-se numa cultura própria⁷⁸, distinta da cultura da sociedade em geral e dos diferentes grupos sociais. A relação entre a escola e a família é marcada pela superioridade da cultura erudita e pelas formas da sua organização sócio-institucional que considera a família e a comunidade envolvente como entidades exteriores à acção educativa estando, por isso mesmo, desligados do trabalho escolar realizado na sala de aula ou nas actividades escolares de âmbito global (Santiago, 1996: 23).

A impessoalidade que caracteriza este modelo reflecte-se na desvalorização das relações humanas, no seu alheamento em relação ao que se passa no exterior da sua fronteira física – o estabelecimento de ensino. Por isso, há pouco interesse pela origem social e cultural dos alunos e pelos problemas de adaptação que daí possam surgir⁷⁹. O modelo de escola transmissiva não valoriza os aspectos da personalidade do aluno, nem as experiências e conhecimentos que este traz para a escola. Considera que estas experiências empíricas, adquiridas pelos alunos durante o seu processo de desenvolvimento, são subjectivas e, como tal, podem ser potenciais focos de perturbação do comportamento na sala de aula. Em contrapartida, é valorizado o grau de adesão do aluno à cultura emanada pela escola e que se baseia em modelos preconcebidos de saber escolástico e que são apresentados como o produto acabado dos consensos culturais, sociais e científicos.

O espaço educativo está reduzido à sala de aula e a adopção de uma pedagogia uniforme contribui para que se ignorem as diferenças individuais, nomeadamente, ao nível dos conhecimentos prévios, dos ritmos de aprendizagem, interesses e motivações dos alunos (Carvalho; Diogo, 1994: 92-94). A relação professor-aluno é marcada pelo distanciamento afectivo, verificando-se um fosso entre o professor e o aluno que reproduz a estratificação do sistema social. Os alunos pertencentes à elite da sociedade saem beneficiados já que lhes é familiar a cultura que a escola impõe, não se verificando o mesmo para a grande maioria dos estudantes.

⁷⁸ Demasiado abstracta, teórica, dedutiva e compartimentada quanto ao conteúdo, sem contacto com os problemas do quotidiano e de vida pessoal do aluno (Formosinho, 1998).

⁷⁹ A educação escolar é concebida de forma a dar resposta ao «aluno que corporiza as características da criança-tipo que frequenta o sistema educativo» (Stoer, 1993: 52, nº 4)

As formas de participação mais aceites são as que mantêm os pais mais distantes da escola. Tal como refere Don Davies (1989: 71),

«Os pais não participam muito nas escolas; as ligações são poucas e limitadas, na maioria dos casos, às mensagens ocasionais e conversas acerca dos problemas académicos ou de comportamento dos filhos.»

A actividade educativa é desenvolvida por profissionais especializados (pessoal docente e não docente), permitindo que estes ocupem uma posição dominante na relação educativa, relativamente aos alunos e aos pais/EE. Considerando-se e sendo considerados como *especialistas*, frequentemente opõem-se à participação dos pais (*leigos*) na vida escolar. Espera-se que a família reforce os valores da escola e, nos casos em que se registam problemas com os seus filhos, a expectativa é de que apoiem a escola. Ou seja, considera-se que os problemas ou dificuldades surgem sempre do exterior. Neste contexto, a «escola não se questiona, não se descentra de si própria»; quando os pais se insurgem contra a lógica da instituição escolar, são considerados como “problema” (Silva, 2003: 65).

As reuniões de pais, convocadas pela escola são mais uma forma institucionalizada de manter os pais à distância e, portanto, demarcar as fronteiras entre pais e professores. Continua a ser a lógica da escola, enquanto instituição social, que impera, esperando-se que os pais, considerados «como uma massa mais ou menos anónima», satisfaçam as expectativas da escola (Silva, 2003: 65).

2.3.2. ESCOLA “COMUNIDADE EDUCATIVA”

Dimensão Organizativa

Caracterizando-se por princípios de democraticidade⁸⁰, o modelo de escola “comunidade educativa” propõe-nos, globalmente, uma concepção de estabelecimento de ensino que, defendendo o primado das pessoas sobre as estruturas⁸¹, aponta para modelos de funcionamento participativos e concertados entre todos os intervenientes na vida escolar. Assim, a comunidade escolar passa a incluir os membros e clientes imediatos (alunos e pais), mediatos da escola (comunidade profissional e comunidade local), transformando-se na comunidade educativa aberta. De acordo com o modelo de administração pública descentralizado, a escola (ou agrupamento de escolas) insere-se

⁸⁰ Consagrados nos nº 1 a 5, do artigo 45º da LBSE.

⁸¹ Em termos pedagógicos, a visão personalista da escola, promove o desenvolvimento de uma pedagogia personalizada, centrada na aprendizagem dos alunos (e não nos programas, como no modelo anterior).

numa comunidade local que é também uma comunidade territorial juridicamente relevante – a autarquia local (freguesia(s) e município). A fronteira da organização social escolar deixou de se cingir aos limites físicos da instituição para se alargar ao sistema de interacção que estrutura a organização social do agrupamento de escolas. Neste caso, a escola passa a ter uma fronteira “social” fluida que envolve todos os interessados no processo educativo, que podem e devem participar na sua autonomia e direcção. Esta perspectiva democrática da escola, baseada numa concepção de democracia da vida cívica e política, está associada à participação, o que permite uma visão mais globalizante do funcionamento da escola e a sua consequente valorização (Silveira, 2003). A participação na organização escolar inclui formas de relacionamento entre a escola e a comunidade que pressupõem modelos de parceria e exigem a partilha de saberes, poderes e o exercício de tomadas de decisão⁸². As pessoas podem decidir em função dos problemas e das especificidades dos contextos locais e procurar as melhores soluções para se propiciar um melhor ensino e garantir aprendizagens de melhor qualidade. Neste contexto, os pais fazem «parte de uma mesma “comunidade educativa”» e entre eles poderão ser encontrados «representantes qualificados para integrarem as diversas estruturas de decisão» (Barroso, 1996) de modo a assumirem um importante papel como co-decisores no plano da gestão escolar (Formosinho, Fernandes & Lima, 1988), contribuindo para uma escola mais exigente e mais adequada nos serviços que presta.

Dimensão Pedagógica

Segundo a LBSE, a finalidade da escola é a educação no sentido amplo (e não apenas a instrução), orientada por objectivos mais abrangentes visando a formação integral do aluno e o desenvolvimento de uma acção concreta no meio. A educação é entendida como um processo dinâmico que envolve as instituições tradicionalmente ligadas ao sistema educativo (escolas, universidades) e todo o contexto social em que a criança e o jovem se desenvolvem, tendo presente que as aprendizagens se realizam tanto na escola como na interacção com outras pessoas e instituições.

Considera-se que a escola prepara os alunos para a sociedade, ao mesmo tempo que promove a liberdade individual com regras de respeito pelo próximo numa concepção de

⁸² Esta permeabilidade permite assegurar a «interligação com a comunidade mediante adequados graus de participação dos professores, dos alunos, das famílias, das autarquias, de entidades representativas das actividades sociais, económicas e culturais e ainda de instituições de carácter científico» (nº 2, artigo 43º da LBSE).

escola construtiva em que a preparação do aluno para a sua inserção socioprofissional «é representada, em todas as suas componentes, como um processo individualizado e preferencialmente centrado na noção de desenvolvimento» (Santiago, 1993: 25).

O modelo de escola construtiva enfatiza a construção progressiva da autonomia intelectual do aluno que é conseguida através da valorização da sua iniciativa pessoal. Considera-se «o desenvolvimento como um processo interno à pessoa» e define-se que, o fundamental na educação, são os processos e não os produtos da aprendizagem (Carvalho; Diogo, 1994: 100-101). Ou seja, a educação escolar é percebida como o processo através do qual se criam as condições institucionais adequadas ao desenvolvimento gradual da autonomia do aluno⁸³. Parte-se do pressuposto que, se estas condições forem disponibilizadas, o aluno «tem capacidade para activar processos criativos na construção do conhecimento, de atitudes e de valores» (Santiago, 1996: 20). Deste modo, a educação resulta da articulação entre os conteúdos culturais e os processos de desenvolvimento individual (Carvalho; Diogo, 1994: 101). A organização do acto de ensinar processa-se a partir do acto de aprender, valorizando as experiências de vida do aluno, os seus interesses e necessidades imediatas e a longo prazo e articulando as vivências escolares com as vivências na família e na comunidade. Para Santiago (1996: 21), trata-se de um processo de individualização do ensino que articula objectivos educacionais de tipo cognitivo ou instrumental com objectivos de cariz afectivo, social e moral e que se subordinam à noção de desenvolvimento global do aluno.

Na abordagem de escola como comunidade educativa, os actores do sistema de interacção escolar são todos os intervenientes e interessados no processo educativo. Enquanto actores sociais, reconhece-se o papel dos pais como educadores⁸⁴, na medida em que põem «em prática estratégias educacionais na interacção quotidiana com os seus filhos» (Silva, 2003: 56). Este reconhecimento permite aos professores verem os pais como «mais um recurso da escola», o que pressupõe a partilha de responsabilidades (Silva, 2003: 46). A visão dos pais como agentes educativos activos, significa que se reconhecem diferenças de competências educacionais entre pais e professores e se realça a especificidade inerente aos vários tipos de educação, nomeadamente, a familiar e a escolar.

⁸³ Neste sentido, o professor recorre a métodos activos com o objectivo de levar o aluno a «reflectir sobre os seus conhecimentos, para os organizar, enriquecer e desenvolver» (Tonnuci, 1986: 172)

⁸⁴ Os pais-educadores passam a ter um estatuto de igualdade «na base do reconhecimento da posse de competências específicas e com algum grau de equidade e/ou complementaridade por parte de cada grupo» (Silva, 2003: 57).

Por esta razão, os pais podem desempenhar um importante papel no processo educativo formal, enquanto co-educadores (Davies et al., 1989) ou como colaboradores e/ou parceiros (Silva, 2003: 55).

Dimensão Socio-Cultural

Segundo este modelo, para que a relação entre a escola e a família se revele eficaz é necessário que a escola se descentre de si mesma⁸⁵ e valorize a cultura local (Silva, 2003: 69). Neste sentido, a escola adapta-se às diferenças individuais de cada aluno ou à especificidade de cada grupo e organiza-se de modo a poder interagir com diversas formas de vida social e cultural procurando aproximar-se da comunidade envolvente e, assim, preparar o aluno para a sua inserção socioprofissional (Santiago, 1996: 20).

Os papéis educativos do professor tornam-se mais abrangentes: embora continue a ser o agente responsável pela transmissão do saber, a sua representação subentende também a melhoria das condições de aprendizagem e de desenvolvimento para o aluno, domínio de competências sociais e afectivas de forma a promover a «democratização das relações interpessoais» e «uma maior humanização do grupo/classe e da escola» (Santiago, 1996: 24). Os pais são representados como parceiros indispensáveis na implementação de actividades pedagógicas, desenvolvidas no âmbito da escola. Para Pedro Silva (2003: 57) os pais-parceiros e/ou educadores não são representados como simples consumidores da educação mas como co-produtores. A sua actuação pode ter carácter individual mas também pode «assumir foros de uma intervenção colectiva e organizada e com apoio institucional». Segundo Barroso (1996), a modalidade de participação que os pais devem desempenhar nas relações com a escola é a de *co-educadores*, tendo por objectivo: «articular as práticas escolares com as práticas educativas familiares; beneficiar do contributo dos seus membros, como educadores, em actividades de natureza socio-educativa; associar os pais à tomada de decisão sobre questões que afectam directamente as modalidades da sua colaboração com a escola, ou que se prendem com o modo como a escola define e realiza os seus objectivos.»⁸⁶. Considera que este envolvimento está mais relacionado com «o sentido de solidariedade, co-responsabilização e partenariado» e designa-o de *participação social e cívica*

⁸⁵ Segundo António Nóvoa (1992: 27) é necessário «romper, de uma vez por todas, com a ideia de que as escolas «pertencem» à corporação docente».

⁸⁶ <http://www.dgidec.min-edu.pt/inovbasic/biblioteca/ccoge01/intro.htm> - Consultado em 4/01/2006

A organização de um corpo docente empenhado e dialogante pode gerar um ambiente de acolhimento e participação que estimule a intervenção dos diversos actores que compõem a comunidade educativa. (Cavaco, 1995: 176-190), permitindo que cada vez mais pais possam ter um papel de relevo e intervir no regular funcionamento e no quotidiano escolar.

Ao longo deste capítulo...

Analisámos como, nos últimos anos, o papel de pais e professores na educação dos mais novos sofreu alterações. Os condicionalismos impostos pela vida moderna têm originado a crescente desresponsabilização das famílias pela educação dos seus filhos, passando as escolas a terem estas incumbências educativas. De facto, a falta de tempo, disponibilidade e saber de muitas famílias, sobrecarregadas com horários de trabalho extensos e obrigadas a perder muitas horas por dia para chegarem ao emprego exige que a escola passe a desempenhar novas funções. Por outro lado, muitas famílias reconhecem que não podem ou não sabem como apoiar a escolaridade dos seus filhos. Actualmente, fala-se muito do envolvimento da família na educação das crianças e jovens – seja para realçar a sua importância e presença, seja para criticar a sua ausência; espera-se que as relações de poder cedam lugar às de respeito e cooperação e que em vez do confronto de estilos educacionais surja a complementaridade (Silva, 2005).

CAPÍTULO II: RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA

1. RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA

Embora a relação escola-família tenha surgido recentemente como problemática sociológica, não é uma preocupação nova pois a existência de escolas sempre implicou alguma relação com a família dos alunos, quer seja mais próxima ou distante, mais formal ou informal (Ferreira, 2004). Daí que as questões relacionadas com a articulação entre as duas instituições também tenham sido objecto de estudo no passado (Diogo, 2002).

O desenvolvimento da produção científica, mormente nas áreas da Psicologia e das Ciências da Educação, intensificou o debate sobre as relações entre as escolas e as famílias. Os pioneiros do movimento da *Escola Nova* (Dewey, Décroly, Claparède, Pestalozzi, Montessori) e da *Escola Moderna* (Freinet) insistiram na importância da relação escola-família (Barros, 1994; Diogo, 1998). Seguiram-se as teorias da atribuição do insucesso escolar a factores intrínsecos ao aluno, como sejam as características da sua personalidade, motivação, inteligência, etc. (pedocentrismo)⁸⁷. Posteriormente, a atenção focalizou-se no ambiente familiar e social que rodeava os alunos, assistindo-se a uma explicação cada vez mais frequente das desigualdades de desempenho académico, em termos de *handicap* sociocultural (ecocentrismo)⁸⁸. Depois impôs-se a explicação mais centrada na escola⁸⁹, na sua organização e estruturas (ex.: número de alunos por turma, curricula, etc.) e também nos professores⁹⁰ (didascalocentrismo).

No domínio da sociologia da educação as correntes dominantes nas décadas de sessenta e setenta centraram-se no estudo das desigualdades de oportunidades escolares e a articulação entre a escola e a família limitava-se à influência da estrutura social sobre a escola, mediada pela classe social das famílias (Alves-Pinto, 1995). Entretanto, a evolução nesta área do conhecimento contribuiu para a abertura da sociologia da educação a outras

⁸⁷ Neste sentido, Barros (1990) cita os trabalhos desenvolvidos por Watson, 1959; Watson e Lowrey, 1967.

⁸⁸ Alves-Pinto (1995) salienta os investigadores Bourdieu e Passeron, 1970 e Bernstein, 1975.

⁸⁹ Brookover *et al.*, 1979; Heyneman e Losley, 1983 (referidos por Barros, 1990)

⁹⁰ Os estudos incidiam sobre a formação dos professores: inicialmente centravam-se na sua preparação científica e didáctica e, mais tarde, sobre diversos aspectos da sua personalidade e em variáveis cognitivo-afectivas que condicionam o comportamento em contexto escolar (ex.: Locus de controlo, atribuições causais, autoconceito, motivação, stress, nível de satisfação, capacidade relacional com os alunos, etc.) (Barros, 1990)

áreas disciplinares, nomeadamente, à sociologia da família⁹¹, fazendo emergir novas abordagens que se centram na importância das interacções concretas entre a escola e a família ou pais-professores⁹² e cujo estudo passou a efectuar-se «quer a partir do interior da organização escolar, quer a partir do interior da configuração familiar» (Diogo, 2002: 252-253). Desta forma, no domínio científico, a relação escola-família foi-se constituindo como uma área de investigação autónoma, contribuindo para a renovação das Ciências da Educação. Partindo do estudo das desigualdades de oportunidades evoluiu-se no sentido de «uma abordagem mais interaccionista da realidade escolar» (Diogo, 2002: 285).

Por outro lado, sendo a escola um local onde se confrontam e interagem sistemas de representações sobre as finalidades e modalidades de concretização dos objectivos educativos (Santiago, 1996: 70), em que acto de participar deriva da imagem que os actores construíram da escola (Silveira, 2003: 263), a relação escola-família reveste-se de grande complexidade o que dificulta a sua operacionalização. Daí que nem todas as investigações sigam a mesma linha de orientação: alguns estudos privilegiam a análise das relações na tentativa de conhecer e compreender as perspectivas e expectativas dos principais intervenientes⁹³; uns procuram perceber ou demonstrar a influência da família ou da classe social⁹⁴ no sucesso educativo dos filhos⁹⁵; outros, mais direccionados para a intervenção, procuram estimular o envolvimento das famílias e a construção de parcerias⁹⁶, etc. Apesar desta diversidade, as linhas de investigação não se contradizem, antes se complementam e interrelacionam. No presente estudo, interessa-nos sobretudo a primeira linha de orientação, mas não descuramos as vivências das famílias e dos professores e a sua influência recíproca na construção da representação⁹⁷ social de escola e, por conseguinte, na construção da relação.

⁹¹ A família passou a ser perspectivada como um «espaço detentor de dinâmica própria, onde são desenvolvidas estratégias colectivas» (Diogo, 2002: 252)

⁹² Bloom, 1981; Goodlad, 1984; MacBeth, 1981, 1989; Perrenoud e Montandon, 1987 (referidos por Diogo, 1998).

⁹³ No seguimento dos estudos de Davies et al., 1989.

⁹⁴ Pedro Silva (2003) menciona estudos realizados por Connell et al., 1982; Lareau, 1989; Vincent, 1996 e Henry, 1996.

⁹⁵ Nesta óptica, Pedro Silva (2003) refere os estudos realizados por Joyce Epstein, s/d; Reginald Clark, 1993; Montandon, 1987; Derek Toomey, 1989, 1986, s/d; Paul Stein, 1988.

⁹⁶ Seguindo a linha de orientação protagonizada pelos estudos de Joyce Epstein, 1987, 1995.

⁹⁷ Nesta perspectiva, temos presente que: as representações nos pais resultam das suas vivências ao nível dos percursos escolares, das redes de relações sociais locais e da respectiva inserção sócio-cultural; as representações nos professores são influenciadas pela sua formação, vivência de experiências educativas e contacto com pais e alunos; a valorização da escola é influenciada pelas representações sociais do «outro

Actualmente, não são só os investigadores que se interessam por esta problemática, há também um crescente interesse da comunicação social, do poder político, de nova legislação etc. – que lhe têm dado maior visibilidade. Segundo Pedro Silva (2002: 97), nas duas últimas décadas a bibliografia estrangeira e portuguesa produzida nesta área tem sido cada vez mais numerosa e diversificada, não deixando dúvidas quanto à existência de correlação positiva entre envolvimento dos pais e sucesso educativo dos filhos. Contudo, continua a ser escassa «a bibliografia que problematiza esta relação» que, simultaneamente, é tão necessária e está tão contaminada «de potenciais efeitos perversos» (Silva, 2002: 97). Para este investigador (2003), as questões que têm sido pouco exploradas prendem-se com:

- A identificação do tipo de envolvimento que desencadeia o aumento do sucesso educativo (uma vez que neste processo estão envolvidas muitas variáveis) e em que é que este pode ser traduzido;
- A identificação de possíveis efeitos da relação escola-família nos professores, nos pais e nos alunos; poderão não ser só efeitos positivos mas também apresentar consequências negativas⁹⁸;
- Frequentemente espera-se que seja a família a adaptar-se à escola e não o contrário. Esta condição nem sempre é aceite pelos pais que, ou não a querem concretizar ou não sabem como fazê-lo.

Nesta perspectiva, Jorge de Lima (2002: 143) defende que a influência que a escola exerce na dinâmica familiar concede alguma legitimidade às famílias para que também elas se envolvam na dinâmica das escolas. Assim, é necessário que nos questionemos a que níveis se torna mais proveitoso conceber a intervenção das famílias neste contexto (Lima, A., 2002: 139). Para isso devemos começar por tentar perceber o modo como pais e professores compreendem e interpretam a escola. O conhecimento as suas representações é a melhor «forma de equacionar as condições institucionais e as modalidades de interacção mais adequadas à consecução de objectivos educativos» orientados para a promoção do sucesso educativo (Santiago, 1996: 64).

exterior e dos quadros sociais gerais em que os actores se movem em referência a factores de ordem política, económica, social e cultural» (Santiago, 1996: 70-71).

⁹⁸ Pedro Silva (2003) refere o estudo realizado por Lareau (1989) que demonstrou que o sobreenvolvimento das famílias (mais característico nas famílias da classe média erudita) pode induzir efeitos negativos nos professores e nos próprios alunos.

1.1. ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL

1.1.1. CONCEITOS

Dada a diversidade de formas de abordagem da relação escola-família, o seu estudo tem-se pautado por uma certa confusão e falta de rigor na terminologia utilizada para designar a aproximação entre a escola, a família e a comunidade (Marques, 1994). Nos diversos trabalhos de investigação podemos encontrar termos tão diversos como: “relação”; “ligação”; “envolvimento”; “cooperação”; “colaboração”; “participação”; “parceria”; “articulação”; “interacção”; etc. A procura de maior rigor conceptual levou Marques (1994) a estabelecer a seguinte distinção terminológica, que complementamos com informações de outros investigadores:

“*Envolvimento parental/pais/da família*” – Termos utilizados por Joyce Epstein para se referir aos primeiros níveis da tipologia que definiu – fornecer um espaço de estudo à criança; ajuda às actividades de aprendizagens realizadas em casa, estabelecer a comunicação escola-casa, através da participação na escola, em reuniões ou outros eventos (convocados pela escola). A designação “envolvimento parental” foi utilizada por Don Davies *et al.* (1989) para incluir todas as formas de actividade dos encarregados de educação na educação dos seus educandos em casa, na escola e na comunidade. Trata-se de uma «acção essencialmente individual em benefício directo dos filhos» (Silva, 2002: 101)

“*Participação dos pais/da família*” – expressão empregue por Don Davies *et al.* (1989) para designar «as actividades que pressupõem a tomada de decisões, o exercício do poder liberativo» (Marques, 1994: 5) e que estão relacionadas com a integração dos pais em órgãos da escola, da Associação de Pais ou órgãos localizados a outros níveis do sistema educativo (Silva, 2003: 83). Em qualquer das situações que se considere, a “participação” procura englobar o «conjunto de actividades colectivas legalmente enquadradas» (Silva, 2002: 101) e inclui também a capacidade de influenciar a «definição de uma política educativa de âmbito nacional» (Silva, 1997: 81).

“*Parceria*” (*partnership*) – expressão utilizada a partir de meados dos anos oitenta. Pressupõe uma colaboração mais abrangente entre as instituições (formal ou informal) com o objectivo de diminuir as discontinuidades entre elas. Esta abordagem exige que os professores passem a «encarar os pais como educadores

igualmente capazes de intervenções facilitadoras do sucesso educativo» (Marques, 1997a: 36), o que só é possível se houver consenso ao nível da definição dos objectivos educacionais, subentendendo-se a existência de acordo em relação ao que se considera ser o sucesso educativo. Na defesa desta abordagem destaca-se David Seeley.

“Partenariado” – Steven Stoer diferencia os termos “partenariado” e “parceria”. Enquanto que o primeiro é aplicado a uma equipa formal e insere-se no âmbito de programas socio-económicos, o segundo é aplicado ao nível do trabalho informal, implicando uma maior responsabilização dos “parceiros”, com iguais direitos e deveres perante um objectivo comum, o da aprendizagem (Silva, 2003: 88-89).

“Relação escola-família” – este conceito pode ser considerado como um envolvimento colectivo, baseando-se no discurso de desenvolvimento da democracia e na aplicação de leis do mercado aos sistemas educativos defendido pelas Federações das Associações de Pais e que subentende apenas o envolvimento dos representantes de todos os pais na aprendizagem dos filhos. O segundo entendimento está relacionado com o envolvimento “pedagógico ou educativo”, ou individual, baseado no discurso defendido pelos especialistas da Educação e que assenta na responsabilidade educacional dos pais. Para Pedro Silva (2002: 101), qualquer interacção entre dois ou mais grupos pressupõe sempre algum tipo de relação. Considera que este termo, ao ser mais globalizante, aceita «um *continuum* que vai desde a cooperação ao conflito» e que «recobre um maior leque de situações possíveis: colaboração, cooperação, parceria, mas também discontinuidades, assimetria de poder, tensão, conflito» (Silva, 2003: 88). Partilhamos a perspectiva deste autor e, por esta razão, optamos pela escolha do conceito de “relação escola-família”.

A complexidade que caracteriza a relação entre a escola e a família leva Pedro Silva (2005; 2003; 2002) a definir a existência de uma dupla *díade*, constituída por duas vertentes (escola e lar) e duas dimensões (individual e colectiva). A vertente *escola* engloba todas as actividades individuais ou colectivas, que são desenvolvidas na escola por professores, pais ou alunos. Por serem a «face mais visível da relação escola-família», são muitas vezes identificadas com a própria relação (Silva, 2002: 98). Na vertente *lar*

incluem-se as actividades relacionadas com a escola mas realizadas em casa pelo aluno e/ou os pais. Como são menos visíveis e de difícil controlo por parte da escola, podem originar erros de avaliação desta relativamente ao envolvimento das famílias na escolaridade dos filhos. A dimensão *individual* inclui as actividades desenvolvidas por cada um dos actores no âmbito da relação escola-família. A actividade parental individual está relacionada com a defesa directa dos interesses dos seus próprios filhos e é a mais comum. Por este motivo, os investigadores salientam que o «papel tendencialmente conservador dos pais»⁹⁹ tem levado o poder político a atribuir uma importância crescente ao envolvimento parental e à representação dos pais como consumidores.

A dimensão *colectiva* diz respeito à actuação organizada de defesa de interesses gerais de cada grupo social. No caso dos pais esta actuação traduz-se em actividades ligadas às associações de pais, ao seu movimento associativo ou, enquanto representantes dos pais, à integração de órgãos das escolas ou a outro nível do sistema educativo. Este nível de envolvimento é menos frequente, razão pela qual os autores afirmam que a defesa dos interesses individuais predomina sobre os gerais, fazendo com que a relação entre as duas dimensões – individual e colectiva – possa ser de «complementaridade, mas também de tensão» (Silva, 2002: 99).

Apesar da diversidade de actores (por exemplo, os alunos, as associações de pais, as autarquias, etc.) que se envolvem na relação, esta continua a ser perspectivada em termos da interacção entre pais e professores (Silva e Stoer, 2005: 14).

Desde os anos setenta que os professores sentem uma crescente diversificação dos seus papéis e se vêem pressionados a relacionarem-se com as famílias e as comunidades¹⁰⁰, o que de certo modo pode «estar na origem do mal-estar docente que tem caracterizado esta profissão nas últimas décadas» (Silva, 2002: 121).

Por seu turno, os pais também apresentam uma complexa diversificação de papéis face à escola que é necessário equacionar. Em função de diferentes posições teórico-ideológicas, os pais são representados como consumidores, parceiros, educadores, clientes, gestores, consumidores-cidadãos (Silva, 2003: 36); responsáveis, colaboradores, indiferentes ou hostis (Stoer e Cortesão, 2005).

⁹⁹ Isto é, há uma «consciencialização de que os pais fazem exigências tradicionalmente conservadoras» (Cullingford, 1985; Dale, 1994; Johnathan, 1993, citados por Silva, 2002: 99).

¹⁰⁰ Não negamos que pais e professores sempre se relacionaram, contudo é cada vez maior o destaque que lhe é dado, o que levou ao alargamento do seu enquadramento jurídico e político.

Stoer e Cortesão (2005: 75) analisam a forma como o Estado Português tem procurado reestruturar a relação escola-família, nos últimos vinte e cinco anos e designam por “pai responsável” aquele que «a política educativa deseja construir» e que se caracteriza por ser um pai informado e que se envolve activamente na educação dos seus filhos (dimensão individual). Em resultado da vontade política, o pai responsável começou por ser pai colaborador (finais dos anos setenta e anos oitenta), transformando-se em pai parceiro a partir da década de noventa. Paralelamente, existe um outro modelo de pai que deve ser considerado e que se caracteriza fundamentalmente pela sua ausência. Trata-se de um modelo de pai hostil ou indiferente em relação à escola. Podemos afirmar que o pai colaborador surge no âmbito de um «longo processo de trazer os pais para dentro da lógica na base da qual funciona o sistema escolar moderno»¹⁰¹ (Silva e Stoer, 2005: 22) e caracteriza-se, essencialmente, por ser capaz de corresponder aos requisitos impostos pela escola e desta forma «cumprir os deveres perante a instituição», no quadro de uma “cidadania atribuída”¹⁰² (Silva e Stoer, 2005: 22).

O modelo de pai-parceiro implica o assumir de uma atitude pró-activa perante a escola exigindo que também esta valorize as especificidades locais. Neste sentido espera-se que pais e professores trabalhem lado a lado, «num projecto amplo de educação das suas crianças» (Stoer e Cortesão, 2005: 75).

A relação escola-família baseada numa parceria, contrasta com um outro modelo baseado no consumismo, segundo o qual, o processo de socialização se desloca do âmbito e da lógica do Estado-educador, para uma lógica de mercado em que o «conhecimento se tornou central no processo de produção» (Silva e Stoer, 2005: 23) e em que professores e escolas são percepcionadas como responsáveis perante as famílias (Stoer e Cortesão, 2005: 75). Na sequência de uma crescente influência do mercado na educação escolar, o modelo de pai que colaborava com a escola do Estado, transforma-se no pai que orienta as suas opções em função da oferta do mercado – pai-consumidor (Silva e Stoer, 2005: 23). Desde a década de oitenta, principalmente nos países anglófonos, tem-se verificado uma aposta forte nos mercados educacionais¹⁰³, permitindo aos pais escolher a escola, pública ou

¹⁰¹ Isto é, no sentido da «reconversão de “pai hostil” em “pai responsável”» (Stoer e Cortesão, 2005: 76).

¹⁰² No sentido de que a escola é uma instituição de socialização, inserida na lógica de Estado educador (Silva e Stoer, 2005: 23).

¹⁰³ Simplificando, a ideia-base da teoria de mercado defende que a competição origina melhoria na qualidade (por exemplo, da educação). Naturalmente, os melhores são seleccionados e conseguem subsistir. Gradualmente, os mais fracos tendem a adaptar-se ou a desaparecer. No caso concreto das escolas, parte-se

privada, que acham mais adequada aos seus filhos. O reconhecimento de que os pais estão melhor posicionados para fazerem este tipo de opções e, supostamente, lhes dão a possibilidade de agirem em conformidade, remete-nos para a visão dos pais como consumidores. Na opinião de Pedro Silva (2002: 106-107), esta perspectiva considera os pais como um grupo homogéneo e parte do pressuposto de que todos estão em condições de escolher a melhor escola para os seus filhos¹⁰⁴. O Estado, ao apostar na perspectiva consumista, está a valorizar a «dimensão individual da actividade parental, aquela mais “naturalmente” conservadora e que corresponde a uma atomização daquela actividade», traduzindo-se na desresponsabilização do próprio Estado e, consequentemente, na “culpabilização da vítima” (Silva, 2002: 109). Nesta perspectiva, cabe a cada pai/EE escolher a opção que considere mais adequada para os seus filhos/educandos mas, caso se revele inadequada, a responsabilidade é inteiramente sua, para além de ter que arcar com os prejuízos decorrentes da sua má opção.

Paralelamente, o poder político tem vindo a legislar no sentido de promover uma maior participação dos pais na gestão das escolas e a outros níveis do sistema educativo. Contudo, Pedro Silva (2002: 110-113) sublinha que, frequentemente, os representantes dos pais em órgãos das escolas são socializados pelos professores para que se sintam mais como membros de determinado órgão do que como verdadeiros representantes dos pais. A justificação prende-se com o facto de muitos destes representantes possuírem um capital cultural mais próximo dos professores do que da generalidade dos pais¹⁰⁵, o que dificulta a comunicação com estes. Por outro lado, para que haja uma verdadeira representação, os pais têm que ser auscultados e esta situação raramente se verifica. Mesmo ao nível das Associações de Pais que, supostamente, defendem o conjunto dos pais (e, por conseguinte, os interesses gerais em detrimento dos individuais), normalmente, a participação destes é escassa levando a que apenas esteja representada uma pequena minoria¹⁰⁶. Estamos assim perante um problema ao nível do exercício efectivo da democracia representativa (Silva e Stoer, 2005: 18): no início de cada ano lectivo, os pais elegem os seus representantes, mas

do pressuposto que subsistem as melhores e as restantes ou se adaptam às novas exigências ou fecham por falta de alunos.

¹⁰⁴ Contudo, as investigações têm revelado que os alunos da classe média frequentam as melhores escolas enquanto que os alunos dos meios populares frequentam as escolas dotadas de menos recursos. Esta conceptualização tem sido criticada, porque a maioria dos pais, por motivos de ordem sócio-cultural, não têm condições para «assumir esta orientação» (Silva e Stoer, 2005: 23).

¹⁰⁵ Pedro Silva e Stoer (2005: 18) chamam a atenção para o facto de ser cada vez maior o número de docentes envolvidos no movimento associativo dos pais.

¹⁰⁶ Para Pedro Silva e Stoer (2005: 17) «as AP constituem, em regra, um *ofício de classe média*».

como não se verifica uma auscultação regular dos pais sobre os problemas que vão surgindo e/ou que se possam colocar e como frequentemente estes representantes detêm um conhecimento limitado da realidade escolar, ficam impedidos de, nestes mesmos órgãos, se «relacionarem numa base de igualdade com os seus pares docentes» (Silva e Stoer, 2005: 18). Neste contexto, os representantes limitam-se a emitir opiniões pessoais e dificilmente poderão defender interesses gerais, tornando-se alvo fácil de tentativas de instrumentalização quer por parte do poder político, quer por parte da escola. Sabendo que estes representantes defendem interesses pessoais e desempenham um papel tendencialmente conservador, o poder político pressiona as escolas (através da produção legislativa) para que aceitem a sua presença nos vários órgãos (individualmente ou através dos seus representantes). Deste modo, o Estado controla indirectamente as escolas através da acção directa das famílias. Por outro lado, a escola também exerce uma acção directa de normalização sobre as famílias (Perrenoud, 1987) e que pode levar a «alianças aparentemente *contra naturam*, por exemplo entre pais e docentes contra o poder político» (Silva e Stoer, 2005: 21).

1.1.2. CLIVAGEM SOCIOLÓGICA

Na opinião de Pedro Silva (2002, 2003, 2005), a participação dos pais é influenciada pela clivagem sociológica (muitas vezes esquecida) que atravessa a relação escola-família. Assim, pais oriundos de diferentes meios demonstram «distintas capacidades de relacionamento e de interacção» (Silva e Stoer, 2005: 18). Por esta razão, frequentemente, se ouvem professores (e dirigentes das associações de pais) lamentarem-se que são sempre os mesmos pais que aparecem e participam na vida da escola (ou no movimento associativo) e que a grande maioria prima pela ausência. De facto, embora se procure caminhar no sentido de uma gestão participada da escola onde pais e outros elementos possam integrar os seus órgãos, como membros de pleno direito, na maior parte dos casos fica-se limitado por dificuldades inerentes à actividade representativa (como referimos anteriormente).

Muitos dos estudos realizados nesta área (Silva, 2003: 64-65) consideram que a escola é uma instituição isenta, “benfazeja” e que os pais, professores e alunos pertencem a

grupos homogéneos¹⁰⁷. No entanto, algumas investigações desenvolvidas nas décadas de sessenta e setenta demonstraram que a instituição escolar se organiza em função da cultura de classe média, urbana, verificando-se «uma relação de continuidade/descontinuidade cultural entre a escola e os diferentes grupos sociais» que influencia a «reprodução das desigualdades sociais e escolares» (Silva, 2003: 65). As investigações também revelaram que a relação entre pais e docentes é «uma relação de poder», estruturalmente assimétrica, que pode ser percebida a vários níveis: entre leigos e especialistas; entre cultura socialmente dominante e outras culturas; entre classes sociais; entre géneros¹⁰⁸, etnias (Silva e Stoer, 2005: 20).

Em finais da década de oitenta o reconhecimento da existência de heterogeneidade socio-cultural no grupo de pais marcou muitos estudos realizados quer em Portugal, quer no estrangeiro. As investigações de Connell et al., 1982; Lareau, 1989; Vincent, 1996 e Henry, 1996 (mencionadas por Pedro Silva, 2003) sugerem que as famílias se posicionam de forma mais ou menos favorável perante a escola, porque esta continua a funcionar segundo um determinado padrão cultural, mais próximo da cultura da classe média do que da cultura da classe operária. Dado que é a escola que normalmente estabelece as regras de como deve ser a interação escola-família e o tipo de colaboração que os pais devem prestar¹⁰⁹, a qualidade da relação embora dependa do capital cultural¹¹⁰ de cada família, fica sobretudo dependente da capacidade desta para responder aos pedidos da instituição escolar. Nestas circunstâncias, é necessário que as famílias também disponham de condições materiais de existência, relacionadas com a estrutura e a dinâmica familiar, que as possibilitem de responder satisfatoriamente às solicitações da escola. Como nem todos os pais o podem fazer, «a cooperação escola-família pode tornar-se – embora não necessariamente – em mais um *privilégio social*» (Silva, 2003: 76, referindo-se a Sallis).

Pedro Silva (2003: 71-76) destaca o estudo realizado na Califórnia, por Annette Lareau (1989), como sendo aquele que melhor aprofunda a questão da heterogeneidade socio-cultural das famílias. A investigadora começou por verificar que «a escola é uma

¹⁰⁷ Também referido em Pedro Silva (2002: 106). Apesar das diferenças, os professores pertencem a uma mesma categoria profissional, o que não acontece com os pais dado que fazem parte de «diferentes culturas, classes sociais, grupos étnicos... e ainda todas as profissões» (Silva, 2002: 124).

¹⁰⁸ Pedro Silva (2002: 123) destaca o facto de a relação pais-professores ser cada vez mais uma «relação no feminino», isto é uma relação entre mães e professoras.

¹⁰⁹ Grande parte dos requisitos que a escola exige aos pais assenta num modelo idealizado de pais (Silva, 2002:113).

¹¹⁰ Expressão utilizada por Bourdieu e Passeron, 1970 (referida por Silva, 2003).

instituição de classe média» (Silva, 2002: 114) e que os contactos estabelecidos entre escolas e grupos familiares de origem social diferente¹¹¹ se distinguem em termos de frequência e qualidade, sendo mais «frequentes e intensos entre os pais da classe média superior»¹¹² (Silva, 2003: 71); ambos os grupos de progenitores valorizavam a educação escolar dos filhos. Por parte dos professores de cada uma das escolas havia receptividade e até incentivos ao envolvimento parental. A grande diferença residia, não na existência de défice cultural, mas naquilo a que esta investigadora designou por “competência educacional”. Segundo apurou, a escola ao estabelecer determinados requisitos às famílias acaba por discriminá-las: as famílias da classe operária têm menor competência educacional (diferentes recursos económicos, culturais, educacionais) quando comparadas com as famílias da classe média alta. Este défice verifica-se a vários níveis:

a) Na relação escola-família:

- (In)capacidade dos progenitores compreenderem o discurso dos professores e de apoiarem os filhos nos trabalhos escolares;
- Falta de confiança na sua própria competência educacional;
- Falta de autonomia relativamente aos professores.

b) Na relação casa-trabalho estas famílias estabelecem uma separação entre os dois contextos, com reflexos na concepção de educação: enquanto que a educação familiar ocorre na família, sob a sua responsabilidade, a educação escolar acontece na escola e é da competência exclusiva do professor. A confiança no trabalho desenvolvido pelos professores «resulta da relação que opõe leigos – os pais – a peritos – os docentes» (Silva, 2002: 116).

c) As relações interpessoais das famílias pertencentes à classe operária estão praticamente circunscritas à própria família.

Em contrapartida, na relação entre a escola e o grupo familiar pertencente à classe média superior prevalece a continuidade ou identidade cultural o que, na opinião de Pedro Silva (2003), permite uma certa complementaridade (mas também alguma tensão) entre os dois

¹¹¹ Um grupo claramente identificado como pertencendo à classe média superior e o outro grupo identificado como pertencendo à classe operária.

¹¹² As investigações demonstram que os professores preferem pais pertencentes à classe média por serem os que apresentam um nível cultural próximo do seu e são capazes de implementarem práticas educativas complementares das adoptadas em contexto escolar. São também estas famílias que estabelecem mais contactos com as escolas (Silva, 2003).

contextos de socialização (escola/família). A família assume as suas responsabilidades pelo desenvolvimento da educação familiar e também escolar.

O estudo permitiu verificar que ambos os grupos familiares consideram que a escola é um importante meio de promoção social, no entanto possuem percepções diferentes do que significa «apoiar e desenvolver diferentes níveis de ligação com as escolas» (Lareau, 1989, *in* Silva, 2003: 73), acabando a instituição educativa por reproduzir a posição social de cada família. Por outro lado, verifica-se que há casos de famílias que vão muito para além do “maior e melhor envolvimento” desejado, caracterizando-se por manifestarem um sobreenvolvimento tanto na escola (demasiados contactos) como em casa (pressionando os filhos relativamente à escolaridade). Se na escola estas famílias são identificadas como incómodas e criam resistências nos professores, em casa são uma fonte de ansiedade e tensão para os filhos.

Também ficou demonstrado que os pais da classe média, social e culturalmente mais próximos dos professores, frequentemente questionam e criticam as opções da escola e as práticas do corpo docente¹¹³ (Silva, 2002: 116-117). Segundo Pedro Silva (2003: 74-76), quer este estudo, realizado por Lareau (1989), quer os estudos realizados por Connell et al., 1982; Vincent, 1996 e Henry, 1996 evidenciam um importante paradoxo na relação escola-família. Contrariamente ao que se poderia esperar, nem sempre a relação entre a escola e as famílias de cultura letrada, portadoras de habilitações académicas iguais ou superiores às dos docentes se caracterizam pelo estabelecimento de contactos frequentes e qualitativamente superiores aos contactos protagonizados pelas famílias da classe operária. Segundo estes investigadores, muitos pais de cultura letrada procuram posicionar-se numa relação de superioridade em relação aos professores, demonstram estar melhor informados sobre o que se passa na escola e são mais críticos para com os docentes. Esta postura causa constrangimento nos profissionais da educação que os leva a preferirem relacionar-se com as famílias dos meios populares, receando abrir as portas a consumidores mais exigentes (Silva, 2003).

Em Portugal...

Num estudo realizado em três escolas portuguesas (Marques, 1988), concluiu-se que não há igualdade na participação parental nos diferentes grupos sociais, confirmando-

¹¹³ O estudo exploratório realizado por Don Davies e colaboradores (1989) demonstrou que os pais da classe média são os que têm uma atitude crítica em relação à escola e aos professores.

se a ideia generalizada de que o nível de envolvimento dos pais depende da sua posição social, registando-se um maior alheamento das famílias com menores recursos culturais e económicos. Alguns professores receavam que a participação das famílias complicasse o funcionamento das escolas e fizesse perigar o seu estatuto profissional, obrigando-os à realização de tarefas adicionais.

Barros (1990) analisou as percepções dos professores portugueses sobre a família e dos pais sobre os professores e a escola em geral. Relativamente às percepções que pais e professores têm da escola, concluiu que predomina a imagem positiva, apesar das dificuldades. Ambos concordam com a necessidade de haver um maior contacto entre a escola e a família, e vice-versa. Os professores lamentam-se a respeito da alienação dos pais. Teoricamente, os pais não se manifestam indiferentes ao que se passa na escola mas, na prática, não contactam com os professores nem apoiam suficientemente o seu trabalho, apresentando as seguintes justificações: falta de tempo, de horários compatíveis com o trabalho, pouca receptividade por parte dos professores, voto de confiança dos pais nos professores, incapacidade de diálogo, timidez, não ver necessidade, etc.

Em 1987, Don Davies e colaboradores efectuaram uma investigação com o objectivo de analisar o estado das relações entre, por um lado, a escola pública (pré-primária, primária e preparatória) em Portugal e, por outro, os pais de baixo estatuto socio-económico. Tentaram compreender o modo como os pais encaravam a escola e quais as suas estratégias em relação a ela. Por outro lado, procuraram compreender as perspectivas dos professores sobre os pais. Neste trabalho foi estabelecido um conjunto de semelhanças e de diferenças entre pais e professores. Os investigadores verificaram que a grande maioria dos professores justificava que os pais não iam à escola por falta de interesse. No entanto, os pais alegaram outro tipo de justificações tendo-se destacado a que se prendia com incompatibilidade de horários. A generalidade dos pais consideravam importante que os filhos frequentassem a escola, apoiavam-nos em casa de diversas formas, não tinham intenções de os retirarem da escola e revelavam abertura ao estabelecimento de contactos positivos com a escola. Contudo, apesar deste discurso positivo em relação à escola, na opinião dos professores, os pais (oriundos das classes desfavorecidas) apresentavam uma “prática” dissidente: não incentivavam os filhos, não procuravam contactar a escola, etc. A baixa escolaridade da grande maioria dos pais (tinham instrução igual ou inferior a quatro anos de escolaridade), o facto de serem chamados à escola por razões desagradáveis

(existência de problemas de aproveitamento e/ou comportamento dos filhos) faziam-lhes sentir que desconheciam o espaço “escola”¹¹⁴, não o dominavam, dificilmente poderiam entender a cultura escolar e não se sentiam à-vontade para participar; a escola era, para eles, «um lugar incómodo, desconfortável, se não mesmo ameaçador» (Silva, 1994:2). Desta forma, o estudo revela que a «invisibilidade (na escola) não significa automaticamente desinteresse (em casa)»¹¹⁵.

Esta investigação deixou ainda bem patente que muitos professores actuam de acordo com um modelo tradicional do que consideram ser a classe média, constituída por alunos com aprendizagens regulares, oriundos de famílias estruturadas desta classe. Segundo este modelo, os “bons pais” são aqueles que compreendem o trabalho do professor, concordam com ele, não o questionam e colaboram no sentido de ajudarem os filhos/alunos nas aprendizagens escolares. Quando esta situação se verifica, estamos perante uma relação de continuidade cultural entre as duas instituições, pois a família consegue responder satisfatoriamente aos requisitos ditados pela escola. Segundo Pedro Silva (2003), toda a família que não se enquadre neste modelo é considerada pelos professores como um problema e os filhos facilmente arrastarão consigo este estigma. Esta situação pode originar o “efeito escola-espelho” pois, decorrente do efeito de pigmaleão, os pais interiorizam que são “maus pais” e podem agir em conformidade com esta noção, afastando-se ainda mais da escola (Silva, 2002: 115).

Em 1989 é publicado o estudo *As escolas e as famílias em Portugal: Realidades e Perspectivas*. Foi coordenado por Don Davies e teve a colaboração de Adelina Villas-Boas, Pedro Silva e Ramiro Marques, entre outros. Os investigadores concluíram que, em Portugal, os contactos entre as escolas e as famílias se caracterizam do seguinte modo: são pouco frequentes; são de pouca qualidade; Pais e professores têm perspectivas contraditórias relativamente aos motivos que limitam os contactos: os professores consideram que os pais são desinteressados; os pais interessam-se por ajudar mas não sabem como fazê-lo.

¹¹⁴ «Um espaço onde interagem outros actores sociais, onde as normas formais e informais que regem estas interacções lhes escapam, onde predomina uma outra linguagem – e a barreira sócio-linguística não deverá ser das menores...» (Silva, 1997a: 69)

¹¹⁵ Quando esta informação não é tida em consideração pelos professores, as suas interpretações em relação à ausência dos pais podem, por efeito de pigmaleão, atingir negativamente os alunos (Silva, 2002: 120).

Este trabalho de investigação ilustra bem como é fundamental conhecer as perspectivas e as representações dos actores em presença, podendo este conhecimento contribuir para corrigir equívocos e criar condições de diálogo. Neste sentido, os professores desempenham um importante papel no processo de dar ou retirar poder aos pais. Por vezes, as suas representações resultam de uma leitura precipitada do fenómeno, que nem sempre se confirma com a realidade. Para que se possam desfazer os equívocos é necessário conhecer as representações que os actores têm da escola. Nesta linha de orientação destacamos as investigações de Rui Santiago (1996). Este investigador verificou que as representações sociais que pais, alunos e professores têm da escola variam em função do maior ou menor afastamento cultural das famílias relativamente à instituição educativa. O autor associa as representações sociais a um de dois modelos de escola, baseados na definição proposta por Francesco Tonucci: modelo de escola transmissiva e modelo de escola construtiva. Conclui que a escola é uma instituição reprodutora de uma cultura letrada, de classe média, urbana; as famílias de classe baixa tendem a identificar-se com o modelo de escola transmissiva que assenta numa pedagogia visível¹¹⁶, por conseguinte, mais próxima das formas de socialização familiar que supostamente caracterizam estas famílias; verificam-se pontos de convergência entre as representações de pais e alunos e o paradigma da escola construtiva, ao nível de determinadas dimensões da escola associadas ao ambiente educativo (adaptações dos alunos aos saberes e à organização pedagógica na sala de aula) (Santiago, 1996). Esta constatação alerta-nos para o facto, muitas vezes menosprezado nos trabalhos de investigação, de que pais e alunos têm uma certa visão crítica da escola e que, em alguns aspectos, as suas posições estão mais próximas da visão actual da organização educativa da escola, do que seria suposto esperar.

Em resultado das investigações efectuadas na área da relação escola-família, Pedro Silva (2002: 104) apresenta uma síntese dos vários paradoxos que resultam da clivagem sociológica que, como verificamos, está presente (mas nem sempre é referida pelos investigadores) na participação ou no envolvimento parental:

¹¹⁶ Segundo Bernstein, estas famílias compreendem facilmente a pedagogia visível que assenta na transmissão de competências básicas (no caso do 1º CEB: ler, escrever e contar) ordenadas numa sequência explícita. A avaliação dos alunos tem como referência «uma grelha “objectiva” de avaliação, com critérios claros e procedimentos de medição minuciosos, e que atribui à criança uma classificação» a partir da qual se obtém «um perfil de aluno». (Domingues; Barradas; Rainha; Neves, 1986: 200)

1. Os pais podem fazer escolhas no mercado educacional, mas isso não significa que estejam em condições de fazer a “melhor” escolha.
2. Os pais têm assento nos órgãos de gestão da escola, mas isso não significa que o façam enquanto verdadeiros representantes dos outros pais.
3. A escola apela à participação das famílias, mas com base num modelo idealizado que corresponde apenas a algumas delas.
4. Os pais que estão em melhores condições de corresponder às expectativas das escolas são aqueles com quem os professores mais temem entrar em interacção.
5. Embora desejem o envolvimento dos pais, os professores receiam o seu envolvimento excessivo.
6. Os professores consideram desinteressados os pais que primam pela sua invisibilidade na escola quando, na realidade, esses pais não estão necessariamente alheados da escolaridade dos seus filhos.

Fonte: Pedro Silva (2002: 106)

1.1.3. RECIPROCIDADE DA RELAÇÃO

Segundo a opinião defendida por Bernstein, a partir do momento em que se inicia a escolarização das crianças, iniciam-se também as relações entre a escola e a família, «cuja natureza, em termos de poder e de conflito, terá muito a ver com a cultura de classe da família e com a pedagogia da escola» (Domingues et al., 1986: 199). O poder que a escola exerce sobre a família foi analisado por Perrenoud (1987) de que resultou um rol de modalidades de influência da escola, designadamente, sobre o ritmo de vida das crianças e respectivas famílias. A instituição educativa também exige às famílias para que, em casa, acompanhem e supervisionem os trabalhos escolares dos filhos; que os encorajem, motivem e reforcem no sentido da consolidação dos níveis de autoconfiança; que controlem os comportamentos dos filhos de modo a adequarem-se às expectativas da escola. Ou seja, a escola condiciona o modo como os pais se devem relacionar com os seus descendentes e exige-lhes que se responsabilizem pela sua educação moral no sentido de se ajustarem, o mais precocemente possível, às exigências inerentes ao ofício de aluno¹¹⁷. Segundo Perrenoud (1987: 127-129), a escola aumenta a distância entre pais e filhos e retira-lhes o poder de os educar em função dos seus desejos. Por outro lado, o clima familiar também é afectado quando o professor emite juízos de valor a respeito dos alunos e, conseqüentemente, sobre a família.

¹¹⁷ Por exemplo, que sejam capazes de conviver em grupo, respeitar a autoridade dos adultos, empenharem-se no trabalho, cumprir os horários, dominar o próprio corpo, a linguagem.

Segundo as investigações de Lareau (1989)¹¹⁸, a forma como os pais interagem com os professores reflecte o modo como estes profissionais são encarados pela sociedade em geral. Os professores reconhecem este facto e procuram envolver os pais na educação escolar, de modo a que estes avaliem positivamente o seu trabalho, mas sem que isso altere a assimetria de poder na relação pedagógica e, assim, mantenha o domínio do docente na interacção professor-aluno.

Pedro Silva (2003: 117-118) refere um outro estudo, realizado por Hulsebosch (1991), que procura relacionar a concepção educativa dos professores e o grau de envolvimento das famílias. Esta investigadora agrupa os professores segundo duas categorias – professores que envolvem pouco os pais; professores que envolvem muito os pais – caracterizando-os do seguinte modo:

Concepção de educação	Professores que envolvem pouco os pais ¹¹⁹	Professores que envolvem muito os pais ¹²⁰
Processo ensino-aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Pedagogia tradicional</i>: centrada no professor e na vertente ensino e na aquisição de conteúdos • <i>Concepção de educação</i> mais restrita em que as finalidades da educação se resumem a dar resposta às necessidades da sociedade em geral. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Pedagogia activa</i>: centrada no aluno e na definição de objectivos de desenvolvimento global, dando maior ênfase à aprendizagem do que ao ensino • <i>Concepção de educação</i> mais abrangente: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Finalidades educativas diversificadas; ▪ Pluralidade de objectivos; ▪ Utilização diversificada de estratégias; ▪ Preocupação com o desenvolvimento da autonomia do aluno
Relação escola-família	<ul style="list-style-type: none"> • Consideram a vida dos alunos e respectivas famílias como problemas contra os quais os professores têm de reagir e saber lidar; • São capazes de enumerar um conjunto de razões que os levam a considerar que os pais são problemáticos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Descrevem os pais em termos positivos; • Valorizam a informação que os pais possam dar; • Consideram o envolvimento dos pais como um recurso para a educação dos alunos

Fonte: A partir de Silva (2003: 117-118)

¹¹⁸ Referido por Pedro Silva (2003: 117)

¹¹⁹ *Low involvement teachers*

¹²⁰ *High involvement teachers*

Para Hulsebosch a maior ou menor abertura da escola ao envolvimento das famílias depende da concepção de educação do professor. Ou seja, enquanto profissional, depende do seu *saber*, do *saber fazer* e do *saber ser*, o que, em nosso entender, remete para a influência das representações sociais de escola (neste caso, dos professores) na relação escola-família. Embora os resultados deste estudo não possam ser generalizados (limitação decorrente da metodologia utilizada), deixam-nos algumas pistas de trabalho.

Carlos Brandão (1988: 34) cita alguns estudos que têm demonstrado que as relações família/escola e vice-versa proporcionam vantagens à criança/jovem a nível do seu desempenho e aproveitamento escolar. Refere um estudo realizado por Bronfenbrenner sobre os programas de cooperação escola/família tendo concluído que se verificam ganhos substanciais ao nível das aprendizagens das crianças durante este tipo de acções. Faz alusão aos programas desenvolvidos por Goodson e Hess, que envolvem os pais «com o objectivo de melhorar a eficácia daqueles enquanto professores dos filhos» (Brandão, 1988: 34). Santomé (2004) refere a existência de uma correlação positiva entre o êxito escolar e o interesse demonstrado pelas famílias, o que reforça a necessidade e as vantagens de manter e incentivar essa relação. Será, pois, este cenário de valorização tanto da instituição familiar como da escolar, numa construção de laços fortes entre elas, que possibilitará à criança/jovem uma passagem de um contexto familiar para um contexto escolar sem barreiras culturais, linguísticas ou outras. Este envolvimento dos pais é igualmente benéfico para eles próprios porque «pode levar a reduzir a alienação e a desconfiança da parte das comunidades e aumentar os sentimentos de pertença sobre a escola como instituição.» (Davies et al, 1989: 40). Também os professores podem beneficiar do maior envolvimento dos pais na escola, «se eles valorizarem a aprendizagem dos pais e colaborarem com eles. Os professores passarão a ver-se menos como “donos” da escola, do conhecimento e da educação.» (Davies et al, 1989: 40). Mais recentemente, Don Davies (2005: 29-48) faz alusão a um recente relatório que analisa programas desenvolvidos nos EUA desde 1995 e conclui poderem estabelecer-se ligações positivas entre o envolvimento parental e a melhoria do desempenho dos alunos e, conseqüentemente, na melhoria da própria escola. Os alunos revelam maior motivação, melhor aproveitamento escolar e comportamento disciplinar. Os pais apresentam uma melhoria na sua auto-estima, vêem facilitado o acesso às informações de que necessitam para orientarem os filhos e também para si próprios, beneficiando no seu papel de

educadores (Ramiro, 1997). Para os professores, a relação entre a escola e a família pode tornar o seu trabalho mais facilitado, bem sucedido e valorizado pelos pais, na medida em que estes o compreendem melhor. Também os professores passam a compreender melhor as necessidades e as características das famílias, têm mais facilidade em individualizar o ensino, podendo mesmo «introduzir componentes curriculares que aproximem a escola das culturas comunitárias» (Ramiro, 1997: 108; 118).

Apesar dos benefícios, a intensificação da relação entre a escola e a família «constitui um processo marcado por desentendimentos e descontinuidades» (Diogo et al, 2002: 286). Tal situação resulta de vários constrangimentos que se colocam a cada uma das instituições em análise e também à sua interacção. Estes não são recentes, são fruto de um conjunto de políticas que vigoraram numa determinada época no nosso país (Vieira, 1992: 120). Também o facto da escola valorizar e veicular a cultura dominante contribui para que as famílias de menores recursos desenvolvam disposições negativas face à escolarização (Vieira, 1992: 121). Os resultados dos estudos de intervenção realizados em Portugal¹²¹ permitem inferir que o envolvimento parental, sobretudo o individual, não surge por imposição legal¹²². Segundo Villas-Boas (2002), para que sejam ultrapassadas as dificuldades é necessário que se passe para um paradigma de parceria para a aprendizagem em que pais, professores e alunos se assumem como parceiros. Ou seja, a superação das barreiras à relação escola-família exige uma mudança de mentalidades de pais e professores. Para que esta se concretize é necessária uma maior aproximação e conhecimento mútuo (sem esquecer a opinião dos alunos), acompanhada da implementação de estratégias que promovam a vivência de parcerias. Os professores devem assumir que estas parcerias constituem recursos, que podem enriquecer o currículo e as experiências dos alunos, e que ajudam as famílias a melhor conhecê-los e utilizá-los. Por outro lado, devem também assumir que a construção de parcerias se baseia na articulação e complementaridade dos parceiros envolvidos e não na sobrevalorização de uns em prejuízo de outros. O destaque é colocado na confiança, na colaboração e na reciprocidade, tornando o processo de construção de parcerias não só reflexivo como em constante renovação (Villas-Boas, 2002: 169). Neste contexto, a intensificação da relação

¹²¹ Villas-Boas, 1985; 1998; Estrela e Villas-Boas, 1994; Villas-Boas, 1995; Marques, 1997; Silva e Vieira, 1996; Marques, 1995; Villas-Boas, 1999; Fonseca, Marques, São Pedro e Villas-Boas, 1998; M. A. Villas-Boas, M. E. São Pedro e Marieta Fonseca, 2000; referidos por Villas-Boas, 2002.

¹²² Os documentos legislativos defendem o envolvimento colectivo dos pais, no entanto, a concretização de parcerias tem privilegiado o seu envolvimento individual (Villas-Boas, 2002: 170).

escola-família pode melhorar a educação e encontrar soluções para os problemas sociais, «transformando o capital cultural em capital social» (Villas-Boas, 2002: 172).

Pelo exposto,

Verificamos que a produção bibliográfica, no âmbito da relação escola-família incide fundamentalmente, sobre a visão «professorocêntrica» ou «adultocêntrica» (Silva, 2003: 121) e é exígua a bibliografia redigida por e/ou dirigida aos pais e encarregados de educação, isto sem contar com a publicação de documentos produzidos pelas Federações e/ou Associações de Pais. Segundo Pedro Silva (2003) a visão mais próxima dos pais/EE, corre sempre o risco de deixar transparecer as opiniões do investigador, ficando a visão dos pais em segundo plano. Alguns trabalhos publicados, segundo esta linha de orientação, têm o propósito de ajudar as famílias na sua aproximação à escola¹²³. Nestes documentos explica-se o que é a escola, o seu funcionamento, o papel do professor e dos pais e apresentam-se alguns exemplos de como podem participar (individual ou colectivamente). Na opinião de Pedro Silva (2003: 123), a presença pouco significativa de bibliografia que documente o ponto de vista dos pais é o resultado da dificuldade em «criar uma relação verdadeiramente igualitária na interacção entre docentes e famílias». De facto, nesta relação o professor não é só um cidadão, é alguém que está investido de um poder que representa a cultura socialmente dominante e, em última instância, o próprio Estado (no caso da escola pública). Mesmo quando está fora do seu local de trabalho, ele é sempre o “professor” (e espera-se que se comporte como tal), o que reforça as distâncias sociais e culturais. A «interacção pais-professores corresponde a uma relação entre actores» (Silva, 2003: 123), com estatutos e poderes diferentes, que se desenrola em torno da escola organizada e pensada sem a presença dos pais. Nestas circunstâncias, são os professores que detêm mais poder, contudo, tratando-se de um serviço público, o cidadão sente que tem o direito a exigir um serviço de qualidade e, portanto, exerce uma certa pressão no sentido de tentar controlar o que se faz na organização educativa. Ou seja, tratando-se de uma «relação socialmente condicionada, estruturalmente assimétrica» tanto o poder, a autoridade, como o controlo não são absolutos e estão sujeitos a constantes negociações, o

¹²³ Por exemplo: Os Pais e a Escola – uma colaboração necessária e difícil (Honoré, S., 1980); Guia do Encarregado de Educação (Valada, 1994); *Entrar na Escola, Orientações para os Pais* (1992, documento editado pelo Ministério da Educação); A Família e o Sucesso escolar – Guia para pais e outros educadores (Marujo e Perloiro, 1998).

que faz com que, em cada escola, a interacção entre pais e professores se concretize de forma singular, apresentando avanços e recuos.

1.2. ENQUADRAMENTO LEGAL

1.2.1. PRIMÓRDIOS DA CONSOLIDAÇÃO LEGAL

O longo processo de construção socio-histórico possibilitou que a educação das gerações mais novas deixasse de ser exercida, fundamentalmente, no seio da família e da comunidade para ser processada num sistema complexo de ensino público, onde o espaço e o papel reservado às famílias sofreram grandes alterações (Lima, 2002: 26). À medida que o Estado assumia o controlo da educação formal, crescia a afirmação dos professores enquanto profissionais, o que permitiu a sua contratualização. A definição de direitos e deveres entre o Estado e os docentes levaram, gradualmente, à perda de influência das famílias

«que foram marginalizadas, ora com o argumento político (a legitimidade do Estado para decidir em matéria educativa), ora com o argumento profissional (a competência especializada dos professores em matéria educativa)» (Nóvoa, 1992: 32-33)

Na perspectiva de Jorge Ávila de Lima (2002: 28), o enquadramento formal-legal da relação escola-família, em Portugal, tem sido estruturado com base na representação de que os pais apresentam

«algum tipo de *deficit*: não se interessam pela educação dos filhos, não cumprem a sua obrigação de cooperadores, não comparecem na escola quando são convocados, apenas se preocupam com os filhos nos finais de período, concebem a educação como uma empreitada, pressionam o poder político (e os professores) no sentido do facilitismo, etc.»

De 1894 a 1968 a legislação apenas referia a obrigação de os pais colaborarem com o liceu, primeiro como destinatários da informação e posteriormente como «auxiliares dos liceus na árdua tarefa de educar a mocidade» (Lima, 2002: 29). Esta colaboração não incluía a partilha de responsabilidades, mas a «subordinação da família ao projecto educativo do liceu» (Lima, 2002: 31), o que presumia incompetência por parte da família. Para este autor, actualmente ainda são visíveis marcas desta representação e que se traduzem numa constante responsabilização dos pais pelos problemas que afectam as

escolas, sendo a falta de estudo dos alunos e o desinteresse das famílias os principais argumentos invocados para justificar o insucesso escolar.

Com a publicação do Decreto nº 48572, de 9 de Setembro de 1968, que aprovava o Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, apareceram as figuras do Director de Turma, do Conselho de Turma e do Conselho de Orientação Escolar, que deram origem a algumas alterações nas relações institucionais entre a escola e a família. Ao Director de Turma competia «apreciar os problemas educativos e disciplinares relativos aos alunos e assegurar os contactos com as famílias» (ponto 1, art. 144º do Decreto nº 48572)¹²⁴. O Conselho de Orientação Escolar tinha como objectivos fundamentais prestar aos alunos e respectivos encarregados de educação as informações necessárias à escolha dos estudos subsequentes e «Orientar a escola e as famílias nos problemas relativos às dificuldades escolares e educativas dos alunos.» (ponto 1, art. 109º do decreto nº 48572). Um outro aspecto importante, diz respeito à possibilidade dada para que, em determinadas circunstâncias¹²⁵, pudesse estar presente um representante dos pais dos alunos neste Conselho. Desta forma, promovia-se o estabelecimento de contactos, intensificando a relação escola-família. Contudo, não há referência a uma qualquer estrutura representativa dos pais, o que pode ser interpretado do seguinte modo: o legislador, ao privilegiar o relacionamento individual dos pais com as escolas em detrimento do envolvimento colectivo, enfraquecia «a capacidade de intervenção dos pais», evitando assim que estes constituíssem uma ameaça ao *status quo* da escola (Lima, 2002: 42).

O movimento associativo dos pais – MAP¹²⁶, no período anterior ao 25 de Abril, tinha pouco expressão, circunscrevendo a sua actuação a algumas experiências de

¹²⁴ O Director de Turma é uma figura de gestão pedagógica intermédia que sobrevive às sucessivas reformas e chega aos nossos dias «preservando o essencial da sua configuração inicial», continuando a responsabilizar-se pelo registo regular de faltas dos alunos da turma sob a sua direcção e a comunicar com os encarregados de educação, sempre que há algum problema (Lima, 2002: 37).

¹²⁵ A presença de um representante dos pais não dependia da vontade dos docentes; podia ocorrer sempre que o Conselho de Orientação Escolar reunisse para «Estabelecer planos de orientação escolar (...)» e ainda para «Fomentar os estudos sobre orientação escolar e ciências afins e suas relações com as necessidades de valorização cultural, social e económica do meio» (ponto 3, art. 112º).

¹²⁶ Actualmente, este movimento integra-se na CONFAP e apresenta três níveis organizativos. A base são os pais/EE inscritos nas AP das escolas dos seus filhos ou educandos. As estruturas federadas – Federações Regionais e Concelhias – são as estruturas dirigentes intermédias entre as AP's e a CONFAP. A associação de pais/EE constitui uma célula de todo o movimento tendo como base subjacente a escola ou agrupamento de escolas onde se insere. É uma forma organizada de os pais participarem nos órgãos de gestão da escola e de se integrarem activamente na comunidade educativa dos seus filhos ou educandos, em igualdade de circunstâncias que os outros pares da comunidade (www.confap.pt – consultado em 09/09/2004).

organização de associações de pais em escolas particulares e Colégios¹²⁷. Com a publicação do decreto nº 22581, de 26 de Maio de 1933, foi explicitada a doutrina do governo relativamente a este movimento associativo: pretendia-se que os reitores incentivassem a formação de associações de pais não porque os considerassem como primeiros responsáveis pela educação dos filhos, com direito a participarem no seu processo educativo, mas porque os liceus revelavam dificuldades em «realizar isoladamente a *educação integral* da criança» (Lima, 2002: 40). Deste modo, o legislador pretendia que as associações se mantivessem subordinadas às orientações dos liceus, não admitindo uma verdadeira participação dos pais¹²⁸, antes permitindo uma «*encenação participativa*» (Lima, 2002: 40). Perante este quadro normativo foram poucas as associações constituídas, o que foi interpretado como mais um indicador do desinteresse e alheamento dos pais perante a escola. Trata-se apenas de uma interpretação unilateral que não considera a opinião dos pais e oculta uma série de constrangimentos que sobre eles recai, em particular sobre as famílias de certos grupos sociais. Como referimos anteriormente, esta descontextualização tem como consequência negativa aquilo a que vários autores¹²⁹ têm designado de “*culpabilização da vítima*”.

Com a Revolução de Abril de 1974...

Surgiu, nos vários domínios da vida social e política Portuguesa, um forte apelo ao exercício da cidadania participativa (Lima, 2002: 43). Contudo, do ponto de vista legislativo verificava-se uma quase ausência de referência à participação dos pais e as comissões de gestão que espontaneamente se foram constituindo também não os incluíram na sua composição¹³⁰. A partir da publicação do Decreto-Lei nº 735-A/74, de 21 de Dezembro, o legislador procurou configurar um novo enquadramento para a gestão das

¹²⁷ Informação retirada da página da FERLEI: www.ferlei.pt – Consultado em 31/01/2006

¹²⁸ Segundo Stoer e Cortesão (2005: 77), este contexto favorecia o aparecimento do “pai hostil”, de que falámos anteriormente.

¹²⁹ Davis, 1988; Marques, 1990; Silva, 1994, referidos por Jorge Lima (2002: 42).

¹³⁰ Logo após a Revolução de Abril, assistiu-se a uma contestação que se generalizou a todos os símbolos que representavam o poder político entretanto derrubado. Nestas contestações, os reitores foram demitidos, os manuais abandonados, muitos professores foram saneados. Simultaneamente, «são constituídas comissões de gestão que assumiram as mais diversas composições e designações, integrando em número variável professores, alunos e funcionários.» (Lima, 2002: 43). A publicação do Decreto-Lei nº 221/74, de 27 de Maio legaliza estas comissões de gestão e propõe que na futura escolha democrática dos órgãos de gestão participem os estudantes, o pessoal docente, técnico, administrativo e auxiliar (art. 1º), o que reproduz a visão tradicional de escola onde a participação está limitada aos actores sociais tradicionais e onde os pais ou outras entidades não têm lugar.

escolas (do ensino pós-primário, não superior) criando o Conselho Directivo, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo para substituir as comissões de gestão e, desta forma, recuperar o controlo das escolas. Às assembleias de professores e de alunos cabia um papel meramente consultivo. Apesar de se afirmar, que «o Ministério da Educação e Cultura apoiará a criação de associações de pais e encarregados de educação dos alunos dos estabelecimentos dos ensinos preparatório e secundário» (nº 1 do art. 38º) e de se estipular que «os Conselhos Directivos dos estabelecimentos manterão estreitos contactos de cooperação, em assuntos de interesse comum, com as associações de pais referidas no número anterior» (nº 2 do art. 38º), os pais continuavam a ser excluídos das estruturas organizativas das escolas. Ou seja, embora neste diploma, a administração central procurasse dar alguma visibilidade à participação dos pais através das suas estruturas representativas, segundo Jorge Lima (2002: 47) não parece ter havido «vontade ou a força política suficientes para a traduzir em soluções organizacionais consistentes.».

Ao nível do ensino primário foi publicado o Despacho nº 68/74, de 28 de Novembro, que procurou dotar as escolas deste nível de ensino de órgãos democráticos. O diploma centrava-se na eleição do Director da escola e na constituição do Conselho Escolar. Deste órgão faziam parte todos os professores da escola, mas «o Conselho Escolar pode decidir que a ele sejam agregados, com funções consultivas, representantes do pessoal auxiliar, dos encarregados de educação e de instituições interessadas no funcionamento da escola, designadamente autarquias locais» (ponto 1.2 do despacho nº 68/74). Na opinião de Pedro Silva (2003: 134) terão sido escassos os Conselhos Escolares que permitiram a participação de um representante dos encarregados de educação. Este diploma legal foi revogado pelo Despacho nº 40/75, de Outubro, que tem a particularidade de nunca ter sido publicado mas, apesar disso, constituiu a base da gestão dos estabelecimentos do ensino primário até à constituição dos Agrupamentos de Escolas¹³¹. Apesar de, no preâmbulo se poder ler que «Finalmente, embora não expresso com carácter obrigatório, cumpre incentivar a participação dos pais, sempre que possível através das suas associações, autarquias, comissões de moradores e de aldeias», pouco ou nada se avançou ao nível da promoção do envolvimento parental nas escolas. Relativamente à composição do Conselho Escolar, este documento apresenta uma redacção muito semelhante à que consta do Despacho nº 69/74. Ao longo do seu articulado apenas são

¹³¹ Constituídos pelo Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio.

feitas duas referências aos encarregados de educação. A primeira consta do ponto 1.7. (alínea d), refere-se às atribuições do Conselho Escolar onde se incluía «apreciar casos de natureza disciplinar, apresentados pelo Director da escola, pelos professores, encarregados de educação e pessoal auxiliar». O segundo diz respeito às competências do Director onde, no ponto 1.10., se refere que lhe competia «prestar a colaboração às comissões de moradores, instituições de carácter cívico e associações de pais» (alínea j) e ainda «atender os encarregados de educação, quando necessário» (alínea m). Neste sentido, as competências do Director limitavam-se a «prestar colaboração» em vez de promover ou incentivar a ligação com as famílias e as comunidades. Uma vez mais os efeitos ao nível da participação parental «terão sido nulos ou muito próximo disso» (Silva, 2003: 135).

Num contexto caracterizado por uma certa anarquia ao nível da organização e funcionamento das escolas aumentavam as preocupações dos pais com um ensino de qualidade para os seus filhos, o que fez despoletar o movimento associativo dos pais: «Com a liberdade de associação nascem dezenas de Associações de Pais por todo o país.»¹³².

Em 1976, já em período de “normalização” (ou de tentativa de controlo estatal), foi aprovada a Constituição da República Portuguesa que consagrou a necessidade de cooperação entre o Estado e as famílias, visando a educação das crianças e dos jovens (art. 67º, 68º da CRP)¹³³. Em Abril realizou-se o I Encontro Nacional das Associações de Pais no Colégio da Cruz da Areia¹³⁴. Os dirigentes do movimento associativo dos pais pretendiam ser uma resposta à falta de poder estatal nas escolas e à desregulação das suas condições normais de funcionamento¹³⁵. A 23 de Outubro deste mesmo ano foi publicado um novo decreto de gestão dos estabelecimentos de ensino (pós-primário, não superior) (Decreto-Lei nº 769-A/76) que, em relação à participação dos pais, poucas alterações apresentava se comparado com a legislação anterior: no seu preâmbulo não fazia qualquer

¹³² <http://www.confap.pt> - Site consultado em 09/09/2004. Este movimento contou com o apoio da Escola de Pais, que foi criada em 1969, no Porto, por um «grupo de Pais e Educadores preocupados com a educação dos seus filhos». Actualmente, a Escola de Pais é uma instituição particular de solidariedade social, reconhecida como pessoa colectiva de utilidade pública (Diário da República III série, nº 1 de 2 de Janeiro de 2002) e visa «ajudar a Família a reencontrar o verdadeiro e justo significado de si própria, levando os pais a assumirem responsabilidade pela sua paternidade.» (<http://www.escoladepais.pt> - consultado em 30/01/2006).

¹³³ Na CRP de 1976 está presente a noção de “pai colaborador”, entendido aqui como “pai cooperativo” (Stoer e Cortesão, 2005: 78).

¹³⁴ Tema do Encontro: “Os Pais e a Educação para a Vida”. Na sequência deste primeiro encontro realizado em Leiria em 1976, foi criado o SNAP, por escritura lavrada em 7 de Fevereiro de 1977.

¹³⁵ Informação retirada da página da FERLEI: www.ferlei.pt – Consultado em 31/01/2006

referência aos pais ou suas estruturas representativas (que acontecia no Dec. -Lei nº 735-A/74), no entanto os conselhos de turma de natureza disciplinar voltavam¹³⁶ a incluir um representante dos pais, embora «sem voto deliberativo» (art. 28º). Na opinião de Jorge Ávila de Lima (2002: 54-55) a inclusão deste representante nos conselhos de turma disciplinares pode ser interpretada como «mais uma forma de os (co)responsabilizar pelos comportamentos dos alunos no interior da escola», apesar de estarem impedidos de participar na definição das regras e normas de funcionamento interno. Note-se que o representante dos pais é o único que não tem direito a voto (até os dois representantes dos alunos tinham direito a voto). A diferença em relação à legislação anterior é que, a partir deste diploma, os pais vêm o seu direito de representação consignado na lei. Contudo, em termos práticos, o impacto real deste direito é reduzido, uma vez que estes representantes tinham de ser designados pela associação de pais e como eram poucas as escolas que tinham associações de pais legalmente constituídas, também eram escassos os casos de representantes dos pais nos órgãos referidos.

No dia 7 de Fevereiro de 1977 foi formalmente constituído o Secretariado Nacional das Associações de Pais (SNAP)¹³⁷, tornando-se na primeira estrutura de representação dos pais, de âmbito nacional. Neste mesmo mês, a Assembleia da República aprovou a primeira Lei das associações de pais (Lei nº 7/77, de 1 de Fevereiro), sendo assim reconhecida a existência das Associações de Pais e a possibilidade de intervenção na definição da política educativa, ou seja no plano da macro política educativa: «dar parecer sobre as linhas gerais da política da educação nacional e da juventude e sobre a gestão dos estabelecimentos de ensino...». Esta lei tem a particularidade de abranger apenas os ensinos preparatório e secundário e de só ter sido regulamentada dois anos após a sua aprovação. Também não influenciou a legislação subsequente, nomeadamente a Portaria nº 677/77, de 4 de Novembro (que regulamentava o conselho directivo) e a Portaria nº 679/77, de 8 de Novembro (que regulamentava o conselho pedagógico). Na primeira (Portaria nº 677/77) surgia uma breve referência às associações de pais a propósito das competências atribuídas ao presidente do conselho directivo: «Manter contacto com as

¹³⁶ Não se trata verdadeiramente de novidade, dado que não é a primeira vez que os pais têm assento numa estrutura de orientação educativa, e não estava excluída a possibilidade terem direito a voto nas deliberações tomadas (Decreto nº 48572, de 9 de Setembro de 1968, referido anteriormente).

¹³⁷ O segundo Encontro Nacional das Associações de Pais, realizou-se no Liceu Nacional de Vila Nova de Gaia, em Abril de 1977. Temas do Encontro: Liberdade de ensino na liberdade dos Povos; Ensino Progressivo e pragmático; Responsabilidade e participação dos Pais no processo educativo (Informação retirada da página da FERLEI: www.ferlei.pt).

associações de estudantes, de encarregados de educação e de pais» (ponto 6.1.16). Na Portaria nº 679/77, ao estabelecer as regras de procedimento disciplinar dos alunos, deixou de fazer referência à presença do representante dos pais nos conselhos de turma disciplinares e apenas lhes reconhecia o direito de serem informados sobre o aproveitamento escolar, o comportamento, a assiduidade, atribuindo aos directores de turma responsabilidades neste domínio.

Também em 1977, foi publicado o Despacho nº 16/77, de 21 de Janeiro, que reflectia as preocupações com a segurança nas escolas e definia quem tinha acesso livre às escolas (aqui já incluídos os três graus de ensino) – professores, alunos e funcionários. Com acesso condicionado incluíam-se os encarregados de educação e outros elementos que não pertenciam à escola. Este despacho foi rectificado pelo Despacho nº 84/77, de 11 de Março que estabeleceu que a saída dos alunos do estabelecimento de ensino nos intervalos e nas horas livres necessitava da anuência do respectivo encarregado de educação.

Em 1979, a Lei 7/77 foi regulamentada pelo Despacho Normativo nº 122/79, de 22 de Maio. Para Pedro Silva (2003: 141), este diploma «corresponde, de certa forma, à institucionalização da relação escola-família»: tornou obrigatório o parecer das estruturas do Movimento Associativo relativamente a futura legislação sobre educação e juventude; apontou para a organização dos pais dentro da escola; regulamentou alguns aspectos da relação entre a associação e o conselho directivo, nomeadamente, ao nível dos contactos e das reuniões periódicas com este órgão, «pelo menos uma vez por trimestre lectivo»; assegurou a possibilidade de realização de «actividades culturais e desportivas, nomeadamente de ocupação de tempos livres» e o dever de «emitir parecer sobre o regulamento interno» da escola. A associação de pais passou a ter direito a um representante no conselho pedagógico¹³⁸, nas reuniões em que se procedesse à preparação do ano escolar, à análise do seu funcionamento e à apreciação dos resultados obtidos (Despacho Normativo nº 122/79, de 22 de Maio, nºs 2, 7, 12 e 13)¹³⁹. O representante no conselho de turma disciplinar, previsto no Decreto-Lei nº 769-A/76, passou a ser um representante da associação de pais. A Lei e o despacho regulamentador da lei (Despacho

¹³⁸ Este representante está presente nas três reuniões ordinárias do CP, excepto quando são tratados assuntos de natureza sigilosa, mas sem direito a voto.

¹³⁹ http://www.cursoverao.pt/c_1998/joao.htm - consultado em 31/01/2006.

Na opinião da FERLEI «estava-se a “anos luz” da actual noção de “Parceiro” e de membro da Comunidade Educativa de pleno direito.» (www.ferlei.pt – Consultado em 31/01/2006)

Normativo nº 122/79) passaram a reconhecer ao movimento associativo dos pais a capacidade de poderem actuar a nível nacional e local no âmbito da educação escolar e não escolar, mas só nos ensinos preparatório e secundários, uma vez que o ensino primário e a educação pré-escolar continuavam formalmente excluídos do movimento associativo. Relativamente ao processo de constituição das associações de pais, este era idêntico ao processo normal para qualquer associação, fazendo-se através do registo notarial o que o transformava num processo complicado, lento, oneroso e, por isso mesmo, pouco acessível à maior parte das associações que pretendiam constituir-se formalmente.

Em 1979 foi publicado o Decreto-Lei nº 542/79, de 31 de Dezembro – Estatuto dos Jardins de Infância da rede pública – que consagrou a cooperação escola-família como um dos objectivos da educação pré-escolar e uma das funções do Conselho Pedagógico, do Director do Jardim de Infância e do Conselho Consultivo onde tinham assento dois representantes dos pais¹⁴⁰. A decisão quanto aos períodos de encerramento dos Jardins de Infância só era tomada depois de ouvidos os pais (assim como os representantes das autarquias). No entanto, os pais continuavam a não ter assento no Conselho Pedagógico (do JI) nem no Conselho Escolar (das escolas do 1º CEB).

Entretanto, nos organismos de âmbito nacional, o poder político coloca pais e docentes em igualdade de representação. É o caso do Conselho Nacional de Educação criado pelo Decreto-Lei nº 125/82, de 22 de Abril, onde têm assento um representante das associações sindicais dos professores e um representante do SNAP (que é assumido como representante dos encarregados de educação). No mesmo sentido, a criação de um Conselho Consultivo do Ensino Particular e Cooperativo (Decreto-Lei nº 553/80, de 21 de Novembro – Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo) prevê a participação de dois representantes das associações sindicais dos professores e dois representantes do SNAP¹⁴¹.

Em 1982 dá-se a primeira revisão da Constituição da República Portuguesa (Lei Constitucional nº 1/82, de 30 de Setembro), que apresenta como novidade a «Participação democrática no ensino» (art. 77º). Ao nível local, este artigo, confere o direito dos professores e alunos participarem na gestão democrática das escolas, excluindo os pais

¹⁴⁰ Segundo a FERLEI, «Pela 1ª vez o estado lança um sinal para o Ensino nos Jardins de Infância, procurando de forma nunca mais repetida, envolver a Família, chegando ao ponto de criar um órgão novo, (o Conselho Consultivo), para nele as Famílias expressarem os seus pontos de vista.»

¹⁴¹ Neste mesmo ano realizou-se em Aveiro o quinto Encontro Nacional de Pais subordinado ao tema “Educação para a Vida”. O sexto Encontro Nacional decorreu em Fevereiro de 1981, no Porto com o tema “Ensino e Profissões”. Em Fevereiro de 1978 tinha-se realizado, em Lisboa, o terceiro Encontro Nacional das Associações de Pais subordinado ao tema “Educação e Ensino”.

(ponto 1.). Ao nível nacional e, mais concretamente, ao nível da definição da política de ensino, «A Lei regula as formas de participação das associações de professores, de alunos, de pais, das comunidades e das instituições de carácter científico...» (ponto 2.).

Na perspectiva de Pedro Silva (2003: 143), as hesitações do poder político relativamente à concessão do direito à participação dos pais na vida das escolas pode ser justificada por duas ordens de razões: por um lado a «instabilidade política que originou vários governos», por outro lado a pressão «dos sindicatos dos professores, que olhavam com desconfiança para aquele movimento». Apesar destas contrariedades, o SNAP¹⁴² consegue constituir-se como um grupo de pressão que gradualmente passa a intervir e opinar em várias áreas, para além da educação escolar.

No que concerne ao movimento associativo dos pais, através do Decreto-Lei nº 315/84, de 28 de Setembro, a Lei das associações de pais é alargada a todos os graus e modalidades de ensino. Em Maio de 1984, realizou-se o nono Encontro Nacional de Pais com o tema “Ensino Técnico-Profissional”. Em Dezembro de 1985¹⁴³ decorreu em Coimbra a Assembleia-geral Extraordinária onde foi aprovada a mudança de denominação de SNAP para CNAP – Confederação Nacional das Associações de Pais, cujos estatutos foram publicados em Abril de 1986.

O Decreto-Lei nº 211-B/86, de 31 de Julho instituiu um novo Regulamento dos Conselhos Pedagógicos e Órgãos de Apoio nas Escolas Preparatórias, Preparatórias e Secundárias e Secundárias. Apesar de ter a intenção de promover uma «acção mais dinamizadora e um carácter mais participativo no âmbito da formação e da gestão pedagógica das escolas» assim como uma eficaz «interacção escola-comunidade envolvente»¹⁴⁴ (preâmbulo), poucas alterações traz em relação à legislação anterior. De facto, os pais continuam a ocupar um lugar periférico no conselho pedagógico e respectivos órgãos de apoio. A novidade deste decreto está na criação do Conselho Consultivo do Conselho Pedagógico o qual inclui um representante da AP/EE.

Chegámos ao fim do longo período que «correspondeu à emergência da participação parental em Portugal» (Silva, 2003:144), durante o qual se verificou uma

¹⁴² Em Fevereiro de 1982, realizou-se em Lisboa o 7º Encontro Nacional de Pais com o tema “O Futuro dos nossos filhos joga-se na Escola”. O 8º Encontro teve lugar em Coimbra (Maio de 1983) com o tema “Insucesso Escolar”.

¹⁴³ Anteriormente, (Abril de 1985) decorreu no Porto o décimo Encontro Nacional de Pais subordinado ao tema “10 Anos de Associações de Pais. Reorganizar a Educação”.

¹⁴⁴ Atribui funções de ligação escola-família-comunidade ao CP, ao Conselho de Turma, ao Conselho de Directores de Turma, ao Director de Turma e ao Conselho Consultivo.

relativa consolidação do movimento associativo dos pais. É fundamentalmente a partir da entrada em vigor da LBSE (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro) que se inicia um novo protagonismo das famílias na vida da escola; entramos no período que Pedro Silva (2003:144) designa por «desenvolvimento e consolidação» da participação parental.

1.2.2. LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO E A CONSOLIDAÇÃO LEGAL

Em termos de produção de quadros de referência normativa para regular a participação dos pais na escola, destaca-se a publicação da Lei nº 46/86, de 14 de Outubro (LBSE). Este documento veio responder a uma necessidade criada aquando da aprovação da Constituição da República Portuguesa que estabeleceu os novos princípios gerais de orientação da política educativa assente no regime democrático. De entre outros aspectos já abordados anteriormente, a LBSE estabelece que a administração e gestão das escolas se deve orientar por «princípios de democraticidade e de participação de todos os implicados no processo educativo» (nº 2 do artigo 45º) e esclarece que os intervenientes do processo educativo são prioritariamente os alunos, os docentes e as famílias (alínea l do artigo 3º). No entanto, estabelece que a direcção das escolas «é assegurada por órgãos próprios, para os quais são democraticamente eleitos os representantes de professores, alunos e pessoal não docente (...)» (nº 4 do artigo 45º). Esta formulação não foi bem aceite pelos pais (Silva, 2003: 146), porque vem ao encontro do preceituado no ponto 1 do art. 77º da Constituição da República Portuguesa¹⁴⁵ – “Participação democrática no ensino” – que apenas reconhece ao pessoal docente e aos alunos o direito de participar na gestão democrática das escolas.

Relativamente à evolução do movimento associativo, em Abril de 1986 a CNAP adere à EPA (European Parents Association) e à UIOF (Union Internationale des Organismes Familieux). No mesmo mês, realiza-se o décimo Seminário Europeu das Associações de Pais e é publicado, em Diário da República, os Estatutos da Confederação Nacional das Associações de Pais, completando-se assim o processo de legalização. Decorrente da aplicação dos Estatutos, os Secretariados Regionais das Associações de Pais de Aveiro, Coimbra, Lisboa e Porto convertem-se em Federações Regionais. Também em Abril, no Estoril, tem lugar o décimo primeiro Encontro Nacional das Associações de Pais sobre o tema “Educação, que Lei de Bases”. A 19 de Novembro de 1986, um Despacho do

¹⁴⁵ Referimo-nos à versão resultante da primeira revisão de 1982.

Ministro da Educação (João de Deus Pinheiro) reconhece a qualidade de Parceiro Social à CNAP¹⁴⁶. Em Fevereiro de 1987, por Despacho do Primeiro-ministro, a Confederação Nacional das Associações de Pais (CONFAP) é declarada como organismo de utilidade pública. Em Abril, é aprovada em Assembleia-geral a sigla CONFAP e é efectuado o registo de Imprensa da revista “A voz dos Pais”, que passa a ser a publicação oficial do Movimento Associativo dos Pais de Portugal, integrado na CONFAP. O décimo segundo Encontro Nacional de Pais realiza-se na Figueira da Foz (em 1987) e tem como tema “Qualidade de Ensino”.

No ano de 1987, é publicada a Lei nº 31/87, de 9 de Julho que altera a representação do Movimento Associativo dos Pais de um para dois representantes no Conselho Nacional de Educação.

Em 1988, a publicação do Despacho nº 87/ME/88, de 18 de Maio cria uma Comissão de obras em cada EB2,3 e escolas Secundárias, com um representante da AP. A publicação do Decreto-Lei nº 357/88, de 13 de Outubro estipula que o Fundo de Manutenção e Conservação do Património Escolar integra no seu Conselho de Direcção, o Presidente da AP. A 12 de Outubro de 1988 é publicado o Decreto-Lei nº 354/88, que regulamenta o novo regime de acesso ao Ensino Superior e integra um elemento do Movimento Associativo na Comissão de Avaliação. Com a publicação do Decreto-Lei nº 422/88, de 30 de Novembro é criado o Conselho Consultivo dos Assuntos da Família, integrando um representante do Movimento Associativo dos Pais. A publicação do Decreto-lei nº 483/88, de 26 de Dezembro cria o Instituto da Juventude e inclui representantes da CONFAP nos Conselhos Consultivos Regionais. A 29 de Dezembro é publicado o Decreto-Lei nº 484/88 que altera a designação do Conselho Consultivo do Ensino Particular e Cooperativo, para Conselho Coordenador do Ensino Particular e Cooperativo e alarga para três os representantes da CONFAP neste Conselho. Entretanto, a CONFAP adere à CIF (Confederação Internacional de Pais, com sede em Paris). Em Aveiro tem lugar o décimo terceiro Encontro Nacional de Pais subordinado ao tema “Educação para o Sucesso. O papel da Família e o contributo da formação profissional”.

Em 1989 surgem ligeiras alterações. Com a publicação do Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro, no âmbito da Autonomia das Escolas, os pais vêm reconhecidos os direitos de reclamarem do processo de avaliação dos filhos; de serem ouvidos em caso de

¹⁴⁶ www.ferlei.pt – Consultado em 31/01/2006.

infracções disciplinares graves; de serem informados dos Serviços de Apoio Sócio-Educativo. Este diploma legal permite ainda a cedência das instalações da escola à comunidade para realizações várias e estabelece a «democraticidade na organização e participação de todos os interessados no processo educativo e na vida da escola» (alínea c, artigo 3º). A publicação, em 8 de Fevereiro, do Despacho nº 8/SERE/89 estabelece que o Conselho Pedagógico passa a integrar, pelo menos, um representante da AP/EE ou, no caso da inexistência de AP, um pai eleito em assembleia, como membro de pleno direito naquele órgão. Com a publicação do Decreto-Lei nº 129/89, de 15 de Abril e a Declaração de 24 de Maio de 1989 (DR 1ª Série de 31 de Maio de 1989), as AP/EE ficam isentas de pagamento de taxas do pedido de admissibilidade e cartão de pessoa colectiva.

Do ponto de vista legal ficam, assim, estabelecidas formalmente novas condições no âmbito da relação escola-família (Silva, 2003: 147). Contudo, relembramos uma vez mais que ao nível do 1º CEB e dos Jardins de Infância os pais continuam a não ter representação, respectivamente, no Conselho Escolar e no Conselho Pedagógico (CP). Relativamente aos restantes níveis de ensino não superior, Pedro Silva (2003: 147) refere que não existem dados concretos para conhecermos a extensão da representação dos pais no CP. Tão pouco poderemos avaliar a «qualidade da intervenção destes e qual a sua articulação com a massa de pais da respectiva escola (ou seja, se se pode falar em verdadeira representação).»

Paralelamente, o Movimento Associativo de Pais continua em crescendo. Em 1989, a nível nacional, estavam contabilizadas trezentas e quarenta AP/EE filiadas na CONFAP¹⁴⁷. O décimo quarto Encontro Nacional de Pais (1989) realizou-se na Póvoa de Varzim com o tema “1992 que futuro?”.

Já em 1990, e na sequência dos acontecimentos decorridos nos dois anos anteriores relacionados com a implementação da Reforma do Sistema Educativo, a negociação de carreiras do pessoal docente e do sistema de gestão das escolas, generalizou-se algum mal-estar no corpo docente que, na opinião deste Movimento gerou

«um certo afastamento, entre a Administração Central e os Professores, em particular com os Sindicatos, o que constitui uma preocupação para a evolução do sector, uma vez que sem a participação e a motivação do corpo docente, nenhuma reforma pode ser levada a cabo» (In www.ferlei.pt)

¹⁴⁷ Dado retirado do site da FRELEI.

É nesta conjuntura, considerada desfavorável para os docentes, que o Movimento Associativo vê «reforçada uma vez mais a intervenção dos Pais nas Escolas» e considera que o Ministério da Educação apresenta uma estratégia clara de

«reforçar a dignificação social do Movimento, através da sua Confederação, reforçá-la do ponto de vista logístico e financeiro, (Roberto Carneiro inaugura a nova sede da Confap), bem como aumentar a capacidade de intervenção dos Pais e Encarregados de Educação no sistema educativo» (In www.ferlei.pt).

Nesta perspectiva, o Movimento Associativo dos Pais assume-se

«como arma de pressão junto dos professores para que levem a cabo nas Escolas as reformas em curso, que são resultantes de opções de macro política nacional e internacional» (In www.ferlei.pt)

Entretanto, é promulgada pela Assembleia da República, a Lei nº 53/90, de 4 de Setembro que autoriza o governo a legislar em matéria de AP, com o objectivo de «facilitar o seu exercício»; «melhorar as condições de funcionamento das associações»; e «reforçar o estatuto interventor das associações e respectivas federações e confederações» (artigo 1º). Tal como é reconhecido pelo Movimento Associativo, é evidente a vontade do poder político em realçar o papel «interventor» das AP. No início do ano lectivo de 1990/1991, é publicado o Despacho Conjunto nº 60/SERE/SEAM/90, de 14 de Setembro, que permite (em regime de experiência pedagógica para o ano lectivo de 1991/1992), que os pais/EE escolham a escola (pública) dos seus filhos, mediante determinadas condições. Pedro Silva (2003: 149) chama a atenção para «um certo peso simbólico» deste documento, por ser o «único, até hoje, que se aproxima das teses da *school choice*».

A 27 de Novembro de 1990 é publicada a nova lei das AP através do Decreto-Lei nº 372/90¹⁴⁸. O poder político reconhece que a anterior legislação tinha um «carácter disperso e fragmentário» e revelava-se insuficiente

«para garantir o funcionamento pleno e eficaz destas associações, que têm vindo a assumir um papel progressivamente relevante na sociedade, designadamente pela sua participação na vida escolar» (preâmbulo do Decreto-Lei nº 372/90).

Este diploma legal estabelece o regime que regula a constituição das AP/EE, bem como os seus direitos e deveres, nomeadamente, o direito dos pais defenderem e promoverem os seus próprios interesses relativamente à educação dos seus filhos. O processo de

¹⁴⁸ Revoga a Lei nº 7/77, de 1 de Fevereiro.

constituição das associações é simplificado e tornando-se gratuito, porque deixa de ser necessário o registo notarial. A publicação dos Estatutos, em Diário da República, que lhe confere personalidade jurídica¹⁴⁹ (art. 6º), também passa a ser gratuita uma vez que é assegurada pelo próprio Ministério da Educação. No que concerne aos direitos e deveres, constatamos que o documento faz referência aos direitos para as AP (art. 9º) e aos deveres dos órgãos directivos dos estabelecimentos de educação ou ensino (art. 14º) que, no fundo, reverterem a favor dos direitos das associações de pais. Estes enquadram-se em duas vertentes: uma a nível nacional ou regional e outra ao nível da escola. No primeiro caso as AP/EE têm direito a «Pronunciar-se sobre a definição da política educativa» (art. 9º, alínea a) e a «Participar na elaboração de legislação sobre a educação e ensino» (art. 9º, alínea b). Ao nível da escola, as AP/EE têm direito a «Participar (...) na administração e gestão dos estabelecimentos de educação ou de ensino» (art. 9º, alínea c); «Reunir com os órgãos de administração e gestão (...) designadamente para acompanhar a participação dos pais nas actividades da escola» (art. 9º, alínea d); «Distribuir a documentação de interesse das associações de pais e afixá-la (...) no estabelecimento de educação ou de ensino» (art. 9º, alínea e); «Beneficiar de apoio documental (...)» (art. 9º, alínea f); «Beneficiar de isenção de emolumentos e taxas (...)» (art. 9º, alínea g). Em função das «disponibilidades existentes», os órgãos directivos das escolas têm o dever de: «Viabilizar as reuniões dos órgãos das associações de pais» (art. 14º, ponto 1, alínea a); «Facultar locais (...) para a distribuição ou afixação de documentação de interesse das associações de pais» (art. 14º, ponto 1, alínea b); «cedência de instalações para as reuniões dos órgãos das associações de pais (...)» (art. 14º, ponto 2). Partilhamos a opinião de Pedro Silva (2003: 149), no sentido em que este diploma legal

«constitui essencialmente uma manifestação clara do poder político ao tentar possibilitar a realização das intenções expressas na autorização legislativa da Assembleia da República, nomeadamente, «reforçar o estatuto interventor das associações».

Neste Decreto-Lei é frequente encontrarmos as palavras “participação” e “intervenção” o que demonstra o «reconhecimento das associações de pais como “parceiros” das escolas» (Stoer e Cortesão, 2005: 78).

¹⁴⁹ A personalidade jurídica permite que sejam atribuídos subsídios públicos às AP/EE, por exemplo através da celebração de contratos-programa .

Ainda no sentido do reforço do Movimento Associativo, em 1990, o governo atribui à CONFAP o Diploma de Mérito Pedagógico, distinção atribuída pela primeira vez a uma pessoa colectiva. O décimo quinto Encontro Nacional de Pais decorreu em Lisboa abordando a temática “A Aprendizagem. O papel dos Pais”. Numa Resolução do Conselho de Ministros (11/91, assinada pelo Primeiro-Ministro a 22 de Novembro de 1990) foi proclamado o ano de 1994, como Ano Internacional da Família, sendo criada uma Comissão presidida pelo Primeiro-Ministro e onde está representada a CONFAP na pessoa do seu presidente.

O ano de 1991 é marcado pelo novo sistema de direcção, administração e gestão das escolas, estabelecido pelo Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio. A principal novidade reside na introdução dos órgãos de Direcção Executiva e de Conselho de Escola (CE) ou de Área Escolar (CAE). A representação dos pais distribui-se da seguinte forma (apenas consideramos as escolas dos 2º e 3º CEB): CE ou CAE – três representantes; Conselho Pedagógico¹⁵⁰ – dois representantes¹⁵¹; Conselho de Turma – dois representantes¹⁵². Os encarregados de educação que integram estes órgãos têm direito a voto. Refira-se que o Conselho de Escola ou de Área Escolar (art. 9º do Decreto-Lei nº 172/91) é um órgão colegial que conta com a participação dos vários actores escolares (professores, alunos, pessoal não docente e pais) e dos representantes do meio onde a escola está inserida (município e representantes dos interesses sociais, económicos e culturais da região). É a primeira vez que membros da comunidade «integram um órgão não periférico do estabelecimento de ensino, como membros de pleno direito» (Silva, 2003: 150).

Refira-se que a publicação deste Decreto-lei tem, atrás de si, um longo processo de negociação. Inicialmente estava previsto que, no Conselho Escolar ou de Área Escolar, os professores ficassem representados em menor número relativamente aos membros da comunidade, o que expressa uma vontade inequívoca do poder político em reduzir o poder do corpo docente e em aumentar o poder dos pais já que passam a ter mais representantes seus nas escolas, como membros de pleno direito. A reacção dos sindicatos, as greves dos

¹⁵⁰ O Decreto-Lei nº 172/91 define o Conselho Pedagógico como sendo o «órgão de coordenação e orientação educativa» e de «apoio» aos órgãos de direcção e gestão da escola (art. 31º). É composto por professores, representantes dos pais e dos alunos, e as suas funções situam-se ao nível da elaboração de propostas e de emissão de pareceres (art. 32º).

¹⁵¹ No caso de insistência de AP, os representantes dos pais que integram este órgão são eleitos para o efeito.

¹⁵² Estes dois representantes são designados pela AP, sendo um da Direcção desta e outro da turma. No caso de inexistência de AP, serão ambos da turma.

professores às avaliações forçaram um recuo permitindo a paridade entre docentes e não docentes naquele órgão. Na opinião do Movimento Associativo

«A entrada dos Pais e Encarregados de Educação na Escola, continua a provocar muitas reacções conservadoras da classe docente, habituada ao poder absoluto e incontestado dentro da Escola e da Turma» (In www.ferlei.pt).

Um outro documento legislativo que marcou o ano de 1991 e ainda se mantém em vigor é o Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de Agosto, sobre os alunos com necessidades educativas especiais, que inclui um artigo dedicado aos Encarregados de Educação (art. 18º). O ponto 1 refere que os alunos só poderão ser avaliados para a aplicação de qualquer medida de regime educativo especial (prevista no art. 2º) se o encarregado de educação expressar a sua anuência para que tal seja feito. No ponto 2 fica expresso que os «encarregados de educação devem ser convocados para participarem na elaboração e na revisão do plano educativo individual e do programa educativo».

Também em 1991 é publicado o Decreto-Lei nº 189/91, de 17 de Maio que regula a criação, a competência e o funcionamento das Comissões de Protecção de Menores em todas as comarcas do país e onde se inclui um representante das AP. O décimo sexto Encontro Nacional de Pais teve lugar em Setúbal sobre o tema “Pais, a Escola e o Sistema Educativo”. No âmbito do décimo sétimo Encontro (Viseu) o tema abordado foi “Que Escola para o Ano 2000?”

1.2.3. O ENFOQUE NO ENSINO BÁSICO

Em 1992 é publicado o Despacho Normativo nº 98/92, de 20 de Junho sobre o novo regime de avaliação dos alunos do ensino básico e que estabelecia os pais/EE como intervenientes regulares no processo de avaliação (a par dos professores e dos alunos). Apelava ainda a um trabalho em equipa «em condições a estabelecer no regulamento interno da escola ou área escolar» (art. 10º). Elegia a avaliação formativa como «a principal modalidade de avaliação no ensino básico» (art. 23º) em que os pais e os alunos são uma fonte de informação. Nos casos em que se verificasse uma situação de provável retenção do aluno, este era submetido a uma avaliação sumativa extraordinária, decidida no final do 2º período. Dessa decisão eram informados, o aluno e o respectivo encarregado de educação. Perante uma situação de retenção repetida o aluno era sujeito a uma avaliação especializada que deveria ter um carácter multidisciplinar e interdisciplinar para a qual

eram ouvidos os encarregados de educação (art. 48º). Em qualquer destas situações de insucesso escolar era conveniente adoptar uma programação individualizada para o aluno. O artigo 48º estipulava que «A programação individualizada e o correspondente itinerário de formação (...) serão feitos com o conhecimento e acordo prévio dos encarregados de educação». Ainda em relação à situação de retenção repetida do aluno, o Conselho Pedagógico devia ter acesso ao «relatório dos contactos estabelecidos com os encarregados de educação que integre o parecer destes sobre a proposta de manutenção do aluno no mesmo ano» (alínea d do art. 58º)¹⁵³. Ou seja, valoriza-se a informação que os pais possam dar sobre os filhos; a implementação de um programa individualizado e/ou a retenção repetida carecem do parecer favorável dos pais e, em caso de discordância, podem apelar para o Director Regional de Educação. Embora a escola continue a ser responsável pelo percurso escolar dos alunos, ela não está sozinha nem pode decidir por si só. Como refere Pedro Silva (2003: 151), «este novo sistema de avaliação opera uma descentração parcial da escola».

Em 1993 é publicado o Decreto-Lei nº 301/93, de 31 de Agosto, que define o regime de assiduidade dos alunos e procura harmonizar o «direito ao ensino com o dever de frequência da escolaridade obrigatória». Neste sentido, o diploma pretende responsabilizar a família, através dos pais/EE, pela matrícula das crianças a seu cargo no 1º ano de escolaridade e responsabilizá-los também para que seja assegurada a frequência assídua das aulas e das actividades escolares, por parte dos respectivos educandos. À escola compete

«verificar o cumprimento do dever de frequência assídua das actividades escolares, pelos alunos, informando e comunicando aos pais e encarregados de educação a assiduidade dos alunos» (preâmbulo do Decreto-Lei nº 301/93).

Para apoiar e tornar efectivo o cumprimento do dever de frequência assídua dos alunos, o Estado fica obrigado à prestação de serviços de acção social, saúde e psicologia e orientação escolar (preâmbulo Decreto-Lei nº 301/93).

Neste mesmo ano, surge um outro documento legal importante, o Despacho nº 239/ME/93, de 20 de Dezembro, que tem por objectivo actualizar e alargar a Lei das Associações de Pais (Decreto-Lei nº 372/90), às escolas que não tinham sido abrangidas

¹⁵³ Por outro lado, «os encarregados de educação, enquanto intervenientes regulares do processo de avaliação, devem ser chamados a participar na análise e nas decisões produzidas no âmbito do disposto no número anterior, podendo recorrer ao director regional de educação, no caso da não concordância com a decisão de uma segunda retenção» (art. 59º).

pelo regime de gestão previsto no Decreto-Lei nº 172/91. A sua acção é mais evidente ao nível da educação pré-escolar e do 1º CEB. Por via deste documento, os pais/EE passam a integrar o Conselho Pedagógico dos Jardins de Infância e o Conselho Escolar das Escolas Básicas do 1º Ciclo¹⁵⁴. Em todos os órgãos da escola onde está prevista a participação dos representantes dos pais/EE; estes têm direito a voto deliberativo (art. 4º). Para os «Estabelecimentos de educação pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico» (art. 1º), estipula uma periodicidade mínima trimestral nas reuniões entre a associação de pais e o director ou encarregado de direcção do estabelecimento; define as regras de convívio entre os dois órgãos, nomeadamente, sobre o modo como deverão ser efectuadas as convocatórias para as reuniões e as obrigações do director da escola para com a associação de pais (art. 1º, ponto 1.6): disponibilização de condições para a realização de reuniões (alínea a); de locais próprios e de dimensão adequada para a afixação ou distribuição de documentos da associação (alínea b); «atribuição de condições adequadas para as actividades da associação de pais, incluindo um gabinete com carácter permanente»¹⁵⁵ (alínea c); apoio à inscrição de associados durante o período destinados às matrículas dos alunos (alínea d). O director do estabelecimento deve ainda convocar e participar nas reuniões de forma a manter a regularidade dos contactos (art. 1º, ponto 1.7, alínea a) e «Remeter, através dos respectivos educandos, as convocatórias das reuniões entre os membros da direcção da AP/EE e os pais/EE da escola (alínea b). A associação de pais deve informar antecipadamente a direcção do estabelecimento, sobre as reuniões a realizar (ponto 1.8, alínea a), sobre a documentação de interesse da associação que esta pretende distribuir ou a afixar (alínea b); solicitar a distribuição de documentação (alínea c) e de convocatórias e ainda ceder «instalações para as actividades da associação de pais» (ponto 1.8, alínea d). O Despacho nº239/ME/93 prevê ainda que, no caso de inexistência de AP, compete à direcção da escola «desencadear, no início do ano lectivo, as acções necessárias à eleição de representantes de pais e encarregados de educação em todos os órgãos pedagógicos (...)» referidos anteriormente (art. 3º). Para Pedro Silva (2003: 152), «O poder político deixou-se, definitivamente, de hesitações» e o 1º ciclo alcança o «mesmo estatuto (ou quase) dos outros graus de ensino no que respeita à participação parental».

¹⁵⁴ Excepto nas reuniões de avaliação dos alunos (ponto 1.9., art. 1º)

¹⁵⁵ É interessante notar o cuidado do legislador para que sejam disponibilizadas estas condições físicas, quando na maior parte das escolas nem sequer existe um gabinete para os docentes reunirem ou realizarem trabalho individual, sendo obrigados a utilizar a sala de aula. Talvez seja um reflexo da falta de conhecimento da realidade vivida ao nível dos Jardins de Infância e escolas de 1º CEB, sempre tão esquecidas.

A produção legislativa que foi surgindo entre 1993 e 1997, não alterou o sentido evolução da participação parental nas escolas. Em relação ao Movimento Associativo dos Pais continuou a crescer o número de Associações e de Federações, formalmente constituídas, bem como a organização e participação em diversas iniciativas de que se destacam os Encontros Nacionais de Pais que, realizados anualmente, debateram os seguintes temas: “Escola, Comunidade Educativa” (1993); “Aprender a Educar” (1994); “A Escola que temos, a Escola que queremos” (1995); “A Escola como espaço privilegiado na Formação do Cidadão” (1996); “Educação e Génese de valores” (1997). Neste mesmo ano, a 11 de Março, foi celebrado o acordo CONFAP/Ministério da Educação, onde o ME reconhece o «contributo fundamental das Associações de Pais para a melhoria da qualidade da educação» e para a promoção de «uma cultura de participação dos pais na vida da escola». Para Stoer e Cortesão (2005: 79) este acordo «mistura claramente as características do “pai colaborador” com as características do “pai parceiro”». O pai que colabora com a escola não questiona a autonomia desta e «reconhece (...) o saber especializado do professor» (Stoer e Cortesão, 2005: 81), o mesmo não se poderá dizer relativamente ao “pai parceiro”. O envolvimento do “pai parceiro” em discussões educativas e em processos de tomada de decisão visa dar um maior destaque aos pais, enquanto cidadãos. Por outro lado, o legislador ao pretender que os pais assumam uma participação activa no processo educativo está a querer converter o “pai indiferente ou hostil” em “pai colaborador” (Stoer e Cortesão, 2005: 82). Entre os dois signatários deste acordo delinearam-se três cláusulas de participação dos pais: na vida das escolas; na definição das políticas educativas; outras iniciativas legislativas. Neste sentido o ME propõe-se criar condições que visem o reforço da participação parental (designadamente ao nível dos órgãos das escolas, na elaboração do projecto educativo), a disponibilização de instalações escolares para as AP, a sua integração em actividades no âmbito da promoção e educação para a cidadania, saúde, articulação entre a escola e o mundo laboral, etc. (Silva, 2003: 158). Em contrapartida a CONFAP compromete-se a implementar uma parceria escola-família, «com uma clara demarcação de funções e sem qualquer tipo de ingerência no exercício da actividade docente»¹⁵⁶ (Cláusula I, nº 1, al. a).

¹⁵⁶ Pedro Silva (2003: 158) realça o esforço do legislador em procurar salvaguardar o que é da competência específica dos professores evitando assim confrontar as resistências corporativas destes profissionais.

Em 1997 foram ainda publicados dois documentos legislativos que merecem o nosso destaque. O primeiro é a Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro (Lei Quadro da Educação Pré-Escolar) que define a educação pré-escolar como

«a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar a acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita colaboração (...)» (artigo 2º, da Lei nº 5/97).

Define ainda que o estabelecimento de educação pré-escolar, para além das actividades educativas vocacionadas para o desenvolvimento da criança, promove actividades de apoio à família (nº 3 do art. 3º). O outro diploma que merece a nossa atenção é o Despacho Conjunto nº 115/SEAE/SEEI/97, de 3 de Julho que passa a integrar no seguro escolar as actividades com crianças, implementadas pelas AP/EE e autarquias.

Com a publicação do Decreto-Lei nº 115-A/98¹⁵⁷, de 4 de Maio entramos numa nova etapa ao nível da administração e gestão das escolas e agrupamentos de escolas de ensino não superior, no sentido da sua uniformização. Assim, podemos dizer que, só agora, a gestão das escolas do 1º CEB deixa de se subordinar ao preceituado no Despacho nº 40/75, de Outubro (gestão democrática no ensino primário), ganhando um estatuto de igualdade relativamente aos restantes níveis de ensino não superior.

Um dos aspectos inovadores deste diploma prende-se com a criação, por iniciativa do município, dos conselhos municipais de educação, onde poderão participar os diversos agentes de parceiros sociais com o objectivo de articularem a política educativa com outras políticas sociais, designadamente «em matéria de apoio socioeducativo, de organização de actividades de complemento curricular, de rede, de horários e de transportes» (art. 2º do Decreto-Lei nº 115-A/98). A celebração e desenvolvimento de contratos de autonomia (Capítulo VII), impõe à escola a existência de «mecanismos de participação do pessoal docente e não docente, dos alunos no ensino secundário, dos pais e de representantes da comunidade» (alínea c, ponto 3., art. 48º). Neste sentido, o conceito de escola «é objecto de uma redefinição, a qual integra (passa a integrar), sem margem para dúvidas, os pais como actores sociais» (Silva, 2003: 154).

Em termos de participação parental, este diploma representa uma continuidade em relação às propostas anteriores, confirmando a participação dos representantes dos pais/EE nos mesmos órgãos, embora permita uma certa margem de liberdade à escola para definir

¹⁵⁷ Aprova o regime de autonomia e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos.

concretamente certas dimensões dessa participação. Relativamente à composição da Assembleia de Escola, o legislador impôs um tecto máximo para os docentes e salvaguardou uma representação mínima para os pais e pessoal não docente, indiciando

«alguma desconfiança em relação à capacidade de a escola se autodeterminar com base no princípio da “democraticidade e da participação de todos os intervenientes no processo educativo» (Lima, 2002: 76).

Com a publicação da Lei nº 24/99, de 22 de Abril¹⁵⁸ passou a exigir-se a realização de uma assembleia-geral de pais para a designação dos seus representantes na Assembleia de Escola. Na perspectiva de Pedro Silva (2003: 154), a participação dos pais em todos os órgãos¹⁵⁹ representa «uma aposta clara por parte do poder político na representação parental» mas, no quotidiano escolar, acabou por acarretar «problemas ao nível do movimento associativo dos pais em termos da sua capacidade de resposta», já que continua a ser reduzido o número de pais/EE dispostos a participarem na gestão das escolas.

No âmbito das «Estruturas de orientação educativa e serviços especializados de apoio educativo» (Capítulo IV), em cada escola deve ser organizado um plano de trabalho ao nível de cada turma¹⁶⁰ que integre «estratégias de diferenciação pedagógica e de adequação curricular para o contexto de sala de actividades ou da turma» e tendo por objectivo «promover a melhoria das condições de aprendizagem e a articulação escola-família» (ponto 1, art. 36º). A associação destas duas variáveis – *condições de aprendizagem e articulação escola-família* – traduzem a aceitação, por parte do legislador, da existência de «correlação positiva entre o nível de envolvimento parental e o sucesso educativo das crianças e jovens» (Silva, 2003: 155). Também no sentido de reafirmar a necessidade de intensificar a relação entre a escola e a comunidade, o legislador determina que compete ao coordenador de estabelecimento (nas escolas do 1º CEB e Jardins de Infância) «Promover e incentivar a participação dos pais e encarregados de educação, dos interesses locais e da autarquia nas actividades educativas» (alínea d do art. 33º).

¹⁵⁸ Este diploma impôs também que «A definição dos períodos em que os encarregados de educação ou os seus representantes participam na vida da escola deve ser precedida de audição dos mesmos» (art. 4º, ponto 3 da Lei nº 24/99). A opinião expressa no site da CONFAP vai no sentido de que, enquanto que o Dec.-Lei nº 115-A/98 abria novas perspectivas de participação aos pais e às suas estruturas representativas, a publicação da Lei nº 24/99 de 29 de Abril feita «à revelia da CONFAP» gorou estas perspectivas.

¹⁵⁹ Há representantes dos pais nos seguintes órgãos: Assembleia eleitoral (elege o Conselho Executivo ou director), Assembleia de Escola, Conselho Pedagógico, Conselho de Turma.

¹⁶⁰ A elaboração deste plano de trabalho é da responsabilidade de cada docente titular de grupo (educação pré-escolar), turma (1º CEB) ou conselho de turma, nos 2º, 3º CEB e ensino secundário.

Na continuidade do diploma legal anterior (Decreto-Lei nº 115-A/98), surge a publicação do Decreto-Lei nº 270/98, de 1 de Setembro, que define o Estatuto dos Alunos dos Estabelecimentos Públicos dos Ensinos Básico e Secundário, consagrando um Código de Conduta da Comunidade Educativa. Ao nível da relação escola-família, este documento confirma o «estatuto de actor social atribuído aos pais» e clarifica a sua acção, no âmbito da educação escolar (Silva, 2003: 155). Estes devem «articular a educação da família com o trabalho escolar» (art. 8º, nº 2, alínea c) e o professor titular de turma ou do director de turma deve «articular a intervenção dos professores da turma e dos pais e encarregados de educação» (art. 9º, nº 2). À escola é atribuída a responsabilidade de articular com a família, ou seja, espera-se que a iniciativa na relação com a família parta da escola.

Em 1999 o Decreto-Lei nº 372/90 é alterado pelo Decreto-Lei nº 80/99, de 16 de Março que tem por objectivo «a criação de condições tendo em vista a efectiva participação dos pais» (preâmbulo). Neste sentido, consagra as normas e procedimentos que permitem aos pais/EE exercerem os seus direitos no âmbito do sistema educativo sem serem penalizados no campo profissional: justificação automática das faltas dos funcionários públicos (embora com perda de vencimento) para frequência de reuniões com os órgãos directivos, «nos seguintes termos:

- a) Assembleia, um dia por trimestre;
- b) Conselho Pedagógico, um dia por mês;
- c) Conselho de Turma, um dia por trimestre.» (art. 15º, ponto 2)

Segundo Silva (2003: 157), este diploma legal representa um forte sinal de apoio do poder político ao movimento associativo de pais considerando ainda que no contexto nacional está, finalmente, constituído um corpo legislativo coerente sobre a relação escola-família.

Ao nível do Movimento Associativo de Pais, continuam a realizar-se anualmente os encontros nacionais de pais onde são discutidos temas como: “Educação, Responsabilidade partilhada” (1998); “O Futuro... Que Educação...” (1999); “Autonomia e Gestão Escolar em Parceria (2000). Em 10 de Janeiro de 2000, a Comissão de Educação, Ciência e Cultura da Assembleia da República, elabora a Petição nº 146/VII/4ª, apresentada pela Federação Regional de Lisboa das Associações de Pais, a reclamar que o ME encontre as parceiras

que garantam a prestação de refeições nas escolas do 1º CEB, em condições e apoios idênticos aos verificados nos restantes níveis de ensino básico e secundário¹⁶¹.

A CONFAP também integrou o processo de elaboração do Despacho Normativo nº 24/2000, de 11 de Maio, no qual se definem os princípios orientadores para a organização do ano escolar e impõe, ao órgão de direcção executiva da escola ou agrupamento de escolas, que durante os períodos de interrupção lectiva assegure o funcionamento do respectivo estabelecimento

«para o desenvolvimento de actividades de enriquecimento curricular, de carácter artístico, cultural e desportivo, constantes do respectivo projecto educativo e plano anual, num quadro de cooperação e mobilização dos diversos parceiros educativos» (art. 2º, ponto 3 do Despacho Normativo nº 24/2000)¹⁶²

Com a publicação do Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, o Governo assume «como objectivo estratégico a garantia de uma educação de base para todos», considerando-a como «início de um processo de educação e formação ao longo da vida» (preâmbulo). Este documento visa a reorganização do currículo do ensino básico, o reforço da articulação entre os três ciclos do ensino básico e remete para o regulamento interno as condições a estabelecer para que a escola assegure a participação dos alunos e dos pais/EE no processo de avaliação das aprendizagens (art. 12º, nº 3). Na sua elaboração foi ouvido o Conselho Nacional de Educação.

A 19 de Julho de 2001 é publicado o Desp. Normativo nº 30/2001¹⁶³ – Avaliação no ensino Básico – que vem revogar o Despacho Normativo nº 98-A/92, de 20 de Junho (e demais legislação subsequente sobre a mesma matéria). Segundo este normativo, o

«processo de avaliação é conduzido pelo professor (...), envolvendo, também:
a) Os alunos, através da sua auto-avaliação; b) Os encarregados de educação, nos termos definidos na legislação em vigor, no presente diploma e no regulamento interno da escola (...)» (art. 7º do Desp. Normativo nº 30/2001).

¹⁶¹ Este problema é resolvido a 25 de Outubro de 2005, através de um acordo assinado entre o ME e a ANMP, a vigorar apenas no ano lectivo 2005/2006 e que deve ser revisto até 31 de Agosto de 2006. Nesta data é publicado o Despacho nº 22251/2005 (2ª série), que define o acesso ao apoio financeiro a conceder pelo ME no âmbito do programa de Generalização do Fornecimento de Refeições Escolares aos Alunos do 1º CEB.

¹⁶² Esta obrigação passa a ser efectivamente implementada no ano lectivo 2005/2006, através da publicação dos seguintes diplomas: Despacho nº 16795/2005, de 3 de Agosto e do Despacho nº 17387/2005, de 12 de Agosto.

¹⁶³ Posteriormente substituído pelo Despacho Normativo nº 1/2005, de 5 de Janeiro, que encara a grande diversidade etária, cultural e social dos alunos como um contributo para «a construção de uma sociedade plural e tolerante» (preâmbulo).

Remete também para o regulamento interno a definição dos termos em que deve ser decidida uma segunda retenção do aluno no mesmo ciclo. Para isso deve ser envolvido o conselho de docentes ou o conselho pedagógico e «ouvido o encarregado de educação do aluno» (art. 44º). Prevê ainda a possibilidade do encarregado de educação pedir a reapreciação do processo de retenção, ao conselho executivo e, posteriormente, interpor recurso hierárquico para o director regional de educação.

A publicação do Despacho Normativo nº 36/2002, de 4 de Junho introduz alterações ao Despacho Normativo 24/2000, de 11 de Maio tendo, para a sua elaboração, sido ouvida a CONFAP, entre outras entidades¹⁶⁴. Uma das alterações «visa a supressão de algumas das anteriores interrupções das actividades lectivas» (preâmbulo) e determina que as acções de formação que os docentes devem frequentar sejam desenvolvidas, preferencialmente, em períodos que não prejudiquem as actividades lectivas.

A 20 de Dezembro de 2002 é publicada a Lei nº 31/2002 que aprova o sistema de educação e do ensino não superior, desenvolvendo o regime previsto no art.49º da LBSE (avaliação do sistema educativo). Um dos objectivos do sistema de avaliação visa a valorização do

«papel dos vários membros da comunidade educativa em especial dos professores, dos alunos, dos pais e encarregados de educação, das autarquias locais e dos funcionários não docentes» (art. 3º, alínea g).

Da estrutura orgânica do sistema de avaliação fazem parte, para além dos serviços do Ministério da Educação, uma comissão especializada do Conselho Nacional de Educação. No mesmo dia é publicada a Lei nº 30/2002 (de 20 de Dezembro) que aprova o Estatuto do Aluno do Ensino não Superior. Este diploma responsabiliza todos os membros da comunidade educativa pela defesa, nomeadamente «do direito à educação e à igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolares (...)» (art. 4º, ponto 1). Nesta perspectiva, o funcionamento da escola deve estar acima de qualquer tentativa de «pressão para a prossecução de interesses particulares» (art. 4º, ponto 2). Também no artigo 4º (ponto 3) se definem os elementos que constituem a comunidade educativa: aluno, pais/EE, professores, funcionários não docentes das escolas, autarquias locais «e os serviços da administração central e regional com intervenção na área da educação (...)». O documento destaca o papel especial dos professores «enquanto principais responsáveis pela condução

¹⁶⁴ Associação Nacional dos Municípios Portugueses (ANMP), a Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo (AEEP) e as organizações representativas dos docentes.

do processo de ensino e aprendizagem» (art.5º, ponto 1), competindo ao professor titular de turma (1º CEB) ou ao director de turma «articular a intervenção dos professores da turma e dos pais e encarregados de educação e colaborar com estes no sentido de promover e resolver problemas comportamentais ou de aprendizagem» (art. 5º, ponto 2). O papel especial que incumbe aos pais/EE é «inerente ao seu poder-dever de dirigirem a educação dos seus filhos e educandos, e de promoverem activamente o desenvolvimento físico, intelectual e moral dos mesmos.» (art. 6º, ponto 1). Para isso, os pais/EE devem responsabilizar-se por «promover a articulação entre a educação na família e o ensino escolar» (art. 6º, ponto 2, alínea b). O diploma atribui aos pais/EE onze incumbências, das quais apenas uma não está directamente relacionada com o respectivo educando, contribuindo, deste modo, para a valorização da dimensão individual da relação escola-família (em detrimento da dimensão colectiva): «Contribuir para a criação e execução do projecto educativo e do regulamento interno da escola e participar na vida da escola.» (art. 6º, ponto 2, alínea d).

Em 2003 é publicada a Lei nº 7/03, de 12 de Janeiro que regulamenta competências, composição e funcionamento dos Conselhos Municipais de Educação, do qual fazem parte dois representantes das AP.

Actualmente, a CONFAP integra um número cada vez maior de associações de pais e faz-se representar num conjunto de organismos nacionais e internacionais; continua a celebrar acordos com o poder político, o que traduz o reconhecimento do movimento associativo dos pais «como um grupo de pressão junto do poder político» (Silva, 2003: 157). Como exemplo, destacamos três diplomas legais publicados em 2005: Despacho nº 14753/2005, de 24 de Junho dá início ao “Programa de Generalização do Ensino do Inglês no 1º CEB”; Despacho nº 16795/2005, de 3 de Agosto, prevê o desenvolvimento de actividades extra-curriculares, de enriquecimento curricular, de animação e apoio à família; Despacho nº 17387/2005, de 12 de Agosto, define orientações para a organização e programação das actividades educativas, introduzindo o conceito de “escola a tempo inteiro”. A análise destes documentos permite-nos verificar que o poder político atribui especial importância ao estabelecimento de parcerias entre as escolas e as associações de pais (e outras entidades) para a construção de respostas diversificadas atendendo às realidades locais. As alterações introduzidas por estes novos suportes legislativos provocaram grande contestação nos docentes (que culminaram numa greve nacional de

docentes, em 18 de Novembro de 2005, com elevada percentagem de adesão) mas, em certa medida, vieram ao encontro dos anseios dos pais e das suas estruturas representativas. Na opinião da CONFAP, estas mudanças ao nível legislativo, motivam uma nova atitude da escola, tradicionalmente fechada sobre si mesma, e reclama que os pais/EE assumam uma nova postura perante a instituição educativa (In www.confap.pt). Hoje procuram-se novos sentidos para a relação entre a escola e a família. Tudo parece encaminhar-se no sentido da valorização das mais-valias locais, da autonomia das escolas e da participação dos pais no processo educativo.

Em síntese...

O surgimento da participação parental deriva da necessidade de resposta a uma crise de legitimação do Estado¹⁶⁵ e resultou da conjugação de duas condições: a existência de uma escolarização de massas pós-primária e o funcionamento de um regime político democrático. Portugal só verificou a ocorrência destas duas condições após o 25 de Abril. A partir desta data, a emergência da participação parental tornou-se mais visível, impulsionada por uma «clara iniciativa do Estado» (Silva e Stoer, 2005: 15) e não tanto por pressões exercidas pelos pais. Neste sentido, a administração central estava mais interessada em tentar normalizar a situação vivida nas escolas decorrente do processo revolucionário, do que em responder a um direito continuamente reclamado pelos pais¹⁶⁶. Esta suposição admitida por Silva e Stoer (2005) transpõe para o contexto português a análise proposta por Beattie (1985)¹⁶⁷ que associa o incremento da participação parental «mais ao voluntarismo do Estado» do que às pressões exercidas pelos pais¹⁶⁸. Jorge Lima (2002: 47) acrescenta ainda que esta posição do Estado decorre da crença de que os pais adoptariam posições convergentes com as políticas do governo, «podendo até funcionar como polícias dos professores». Contudo, gradualmente começa a verificar-se que os pais, em lugar de controlarem os professores, começam a aliar-se «a estes para criticar as

¹⁶⁵ De facto, no período pós-guerra, muitos países ocidentais promovem experiências de participação dos cidadãos, tendo a participação parental surgido como um subproduto desta tendência generalizada (Silva, 2005: 14). De acordo com as investigações de Beattie, 1985 e Habermas, verifica-se a emergência da participação parental quando há legislação específica sobre a «representação formal dos encarregados de educação em vários níveis do sistema educativo, incluindo a escola» (Silva, 2002: 102).

¹⁶⁶ Jorge Lima (2002: 49) enquadra este contexto no «conceito de cidadania de pendor neo-conservador» em que é dado aos cidadãos «um papel-chave no reforço de uma das funções mais conservadoras do Estado: a manutenção da lei e da ordem» (Vincent, 1996; citado por Lima, 2002: 49)

¹⁶⁷ Segundo esta análise, a legislação que impõe a participação parental deriva mais de uma «iniciativa do Estado» do que de «pressões “de baixo”». (Silva e Stoer, 2005: 14-15).

¹⁶⁸ Segundo Jorge Lima (2002: 47) esta hipótese «é igualmente defendida por uma grande diversidade de autores (Adler et al., 1989; Dale, 1994; Munn, 1993; Walford, 1997)».

políticas educativas e denunciar as carências com que se debatem muitas escolas» (Lima, 2002: 47-48).

A CONFAP faz uma retrospectiva da evolução do movimento associativo e considera que, cada vez mais, os pais/EE – individualmente ou em associação – são chamados a intervir no processo educativo dos seus filhos ou educandos. Enquanto que, num primeiro momento, as AP lutavam pelo direito de «poder ir à escola», passaram depois a lutar pelo «direito a ser ouvido e a participar na vida escola». Actualmente, vivem um terceiro período em que as associações lutam pelo «direito de estar na escola, com a escola e para a escola», ou seja, pelo direito de serem parte integrante da comunidade educativa. Esta evolução tem vindo a ser sustentada pela produção legislativa sem que, no entanto, se tenha registado um incremento significativo da relação entre as escolas e as famílias. Esta situação leva Silva e Stoer (2005: 15) a questionarem se não estaremos «perante uma *construção retórica* da relação escola-família» já que, apesar de haver legislação a participação e o poder dos pais continuam a ser frágeis. De facto, apesar das diversas reformas do sistema educativo português, ao longo destes anos tem predominado o modelo tradicional e hierárquico de ensino. As representações tradicionais de escola condicionam as práticas dos professores que acabam por descaracterizar as reformas e as alterações que vão surgindo no sistema educativo, adaptando-as às suas representações (Maya, 2002). Para resolver estas limitações Silva (2002: 111) sublinha a necessidade de se aprofundar a democracia representativa «tentando articulá-la com a democracia participativa»¹⁶⁹. Nesse sentido, é fundamental que ocorram mudanças organizacionais, a começar pela própria escola pois, sendo uma instituição que socializa e como tal transmite valores, nomeadamente ao nível da convivência democrática, como pode cumprir esta função «se a sua prática os desmente quotidianamente» (Silva, 2002: 126)?

Também Rui Canário (1992: 80) sublinha que para mudar a relação escola-família é necessário alterar o próprio conceito de escola e integrar, como membros de pleno direito, elementos pertencentes à comunidade educativa. Isto significa que é necessário alterar as relações de poder de modo a permitir a participação efectiva destes elementos no processo de decisão da escola. Este processo de democratização deve ser alargado às Associações de Pais que devem definir como objectivo central a «generalização da participação dos pais» (Silva, 2002: 127).

¹⁶⁹ A relação escola-família também é «uma questão de cidadania» (Silva, 2002: 122)

CAPÍTULO III: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESCOLA

1. CONSIDERAÇÕES GERAIS

A noção de representação social, vista como um modo específico de conhecimento e um organizador da realidade, surge no âmbito da sociologia e da psicologia social. Em termos de problemática geral, o estudo das representações sociais elucida-nos sobre o modo como o homem constrói a realidade, enquanto que em termos de problemática específica esclarece-nos sobre o modo como o conhecimento científico é vulgarizado e utilizado pelo homem comum (Vala, 1993).

Segundo Moscovici (1973), as representações sociais são sistemas cognitivos com uma lógica e linguagem próprias, que adquirem a forma de modelo interactivo e se sobrepõem aos objectos, tornando-os visíveis. Resultam do confronto da actividade mental do sujeito e das relações complexas que estabelece com o objecto (Abric, 1987). Daí que, na sua conceptualização haja sempre referência a um objecto (alvo de representação), está presente uma actividade construtora da realidade e uma actividade expressiva do sujeito (Vala, 1993)¹⁷⁰. No seu estudo articulam-se os conteúdos com o contexto onde ocorrem; é realçado o processo de interacção e comunicação entre indivíduos e grupos, o qual gera a representação.

Para além do aspecto cognitivo, tem-se em conta o aspecto afectivo na medida em que o conhecimento não se limita à percepção, inclui também o pensamento “imagético” e simbólico levando a que o pensamento social possa ser (através do estudo das representações sociais) perspectivado de forma holística. Assumindo o estatuto de conhecimento com sentido, as representações sociais contribuem para a interpretação e adaptação do sujeito ao mundo que o rodeia e pressupõem sempre uma relação dinâmica, interactiva entre o sujeito e o objecto (potenciador de conhecimento) e, por conseguinte, revestida de objectividade e subjectividade.

Também no âmbito da educação, as representações sociais constituem o campo integrador de significação que organiza e orienta o pensamento social e a relação entre os

¹⁷⁰ As representações sociais são, simultaneamente, uma construção e uma expressão do sujeito (Jodelet, 1989: 43).

vários actores em presença, dando forma a um «investimento sociocognitivo e socioafectivo» que varia em função da qualidade das interacções e de acordo com o grau de proximidade ou de afastamento que os actores ocupam em relação ao objecto representado, neste caso, a escola (Santiago, 1996: 72). Neste sentido, as representações sociais parecem-nos fundamentais para a compreensão da relação entre os diversos grupos sociais, relativamente a um mesmo objecto de representação e, no caso concreto do nosso estudo, para a compreensão da relação entre a escola e a família, considerando como principais protagonistas ao nível da escola os professores titulares e os directores de turma e ao nível da família, os pais e encarregados de educação.

1.1.ORIGENS

A noção de representação social tem uma longa história e atravessa um certo número de ciências sociais interrelacionadas. A sua origem remonta ao conceito de pensamento colectivo, proposto por Durkheim¹⁷¹. Embora o conceito de representação social se inscreva na tradição europeia e sociológica, é no domínio da antropologia que encontramos a tradição dos estudos sobre o pensamento colectivo, como os realizados sobre o pensamento mágico-religioso e os mitos. No domínio da psicologia social, o interaccionismo simbólico¹⁷², tendo por origem os trabalhos de Mead, dá prioridade aos processos sociais sobre os individuais, destacando o carácter construído e social do conhecimento humano através da comunicação e da interacção dos indivíduos, grupos e instituições. Contudo, os estudos empíricos que derivaram desta corrente, para além de serem ambíguos e apresentarem defeitos ao nível da operacionalização «abordaram prioritariamente outros problemas: principalmente os de identidade e do desempenho do papel no contexto geral do desvio social» (Herzlich, 1972: 305).

Embora se tenham verificado algumas aproximações ao conceito de representação social, foi necessário esperar pelos anos sessenta para que um psicólogo social voltado para a sociologia do conhecimento, Moscovici, impulsionasse o estudo desta problemática. Foi a partir da sua investigação sobre as representações sociais da psicanálise que se afirmou em França uma corrente de estudo sobre as representações sociais.

¹⁷¹ Num artigo publicado em 1898, Durkheim afirma o primado das representações colectivas sobre as individuais, na medida em que a supremacia do pensamento colectivo reforça a coesão social através de vários fenómenos, como a religião, a ciência, os mitos e o senso comum.

¹⁷² Corrente teórica que se desenvolveu na psicologia social em concorrência com a tradição behaviourista.

Em 1961, Moscovici opondo-se ao positivismo com a sua obra *La Psychanalyse, son image et son public*, questiona a elaboração de teorias que ignoram a importância da relação entre o pensamento dos indivíduos e o contexto social em que estes pensam, o qual contribui para a formação desse mesmo pensamento. Moscovici rejeita a ideia de que o indivíduo seja um receptor passivo da ideologia dominante limitando-se, apenas, a reproduzi-la. Pelo contrário, defende que os indivíduos e os grupos, ao comunicarem entre si, produzem e modificam as próprias representações, as quais orientam as relações que estabelecem. Esta situação representa uma inovação na forma como é vista a constituição das instituições sociais e os comportamentos, sejam eles individuais ou colectivos. Para Moscovici (1981) as sociedades são ambientes pensantes na medida em que têm em consideração o trabalho de construção, através de trocas e interacções de pontos de vista e de saberes, e realça a importância da relação entre o pensamento dos indivíduos e o contexto social em que aquele ocorre¹⁷³.

Enquanto que para Durkheim as representações colectivas dizem respeito, de forma estática, a ideias gerais e crenças existentes na sociedade, para Moscovici as representações sociais são fenómenos que se caracterizam por um modo dinâmico de compreender e comunicar a nível do senso comum, que precisam de ser descritos e analisados (Moscovici, 1984 a). Neste sentido, uma das principais funções que Moscovici atribui à psicologia social é a de estudar como surgem e se caracterizam as representações sociais e qual o seu impacto na compreensão das realidades e nas atitudes que delas derivam.

Apesar da multiplicidade de trabalhos empíricos desenvolvidos neste campo (Herzlich, 1972; Jodelet, 1975; Kaës, 1976), a nossa investigação baseia-se essencialmente nos trabalhos de Moscovici (1960, 1961, 1969, 1976, 1984, 1985, 1986) para a análise das representações sociais.

1.2. CONCEITO

Embora a realidade das representações sociais seja fácil de apreender, o mesmo não se pode dizer em relação ao seu conceito. Moscovici realça esta dificuldade e considera desapropriada a sua definição precisa. Defende que as representações sociais ocupam uma «posição mista, na encruzilhada de uma série de conceitos sociológicos e de uma série de

¹⁷³ A este propósito, Wagner (2000: 12) cita Moscovici referindo que a teoria das representações sociais «proporciona... uma visão da comunicação e do pensamento quotidianos no mundo de hoje...»

conceitos psicológicos» (Moscovici, 1976: 39). Também chama a atenção para as limitações que resultam da construção de definições operacionais do conceito de representação social, já que a tentativa de o delimitar pode obstruir a sua capacidade heurística (Moscovici, 1985). Actualmente, considera-se que as dificuldades verificadas ao nível da sua operacionalização, em vez de impedirem a investigação teórica e empírica neste domínio, impulsionaram o surgimento de «uma multiplicidade de definições polissémicas do conceito» (Vala, 2002: 464). De facto, encontramos definições de âmbito psicológico ou psicossocial relacionadas com a atitude, a opinião, a crença, o esquema, ou a atribuição, e outras definições mais abrangentes, assentes na sociologia ou na antropologia, relacionadas com a cultura, a ideologia, ou os valores (Vala, 1993).

O termo “*representar*” designa, em sentido lato, uma actividade mental através da qual um objecto ou um acontecimento ausente, se torna presente na mente, por meio de uma imagem. Mas representar significa também *estar no lugar de*, como acontece com os actores no palco. Neste sentido, podemos dizer que as representações sociais apresentam uma dupla faceta, como reprodução e como construção da realidade.

Enquanto «reprodução conforme no espírito do que se encontra fora do espírito» (Moscovici, 1969: 9), as representações reflectem a realidade exterior subentendendo o esquema clássico segundo o qual o sujeito perante um determinado estímulo exterior produz uma determinada resposta (S-O-R)¹⁷⁴. Neste caso, as representações sociais servem de mediação entre os estímulos e as respostas. Para Vala (2002: 459) as reproduções da realidade exterior, resultantes de processos estritamente psicológicos e, como tal, individuais, apresentam «alguma correcção, na medida em que estão sujeitos a enviesamentos decorrentes do funcionamento do sistema cognitivo».

Enquanto construção da própria realidade, as representações pressupõem que não há separação entre o universo exterior e o universo interior do sujeito; ou seja «sujeito e objecto não são essencialmente distintos» (Moscovici, 1969: 9). Desta forma, a teoria das representações sociais põe de lado a diferenciação clássica (particularmente defendida pelas teorias behavioristas) entre indivíduo e objecto¹⁷⁵. As representações não se limitam a serem mediadoras, mas também são «factores constituintes do estímulo e modeladores da

¹⁷⁴ S – sujeito; O – organismo; R – resposta

Concepção corrente: *Estímulo* ⇔ *Representação* ⇔ *Resposta*

¹⁷⁵ Segundo o qual o homem apreende objectivamente a realidade e comporta-se de acordo com o seu conhecimento.

resposta» (Vala, 1993: 355). O sujeito, ao representar apropria-se do objecto tendo por base as categorias, os valores e os desejos que já possui e que são o resultado da sua experiência de vida enquanto ser social. Ou seja, apesar de podermos considerar que o acto de pensar resulta de um processo individual, ele não se realiza num «vazio social» (Dias, 1998: 39), decorre de relações interindividuais. Nesta perspectiva, as representações sociais são referenciais de sentido; elas organizam e integram os estímulos e condicionam o modo como eles são interpretados ou, como refere Doise (1984), são princípios geradores de tomada de decisão.

O reconhecimento desta dupla faceta das representações sociais levou à substituição do esquema linear por outro esquema, mais complexo¹⁷⁶, segundo o qual o sujeito tende a construir uma realidade conforme as previsões e explicações decorrentes da representação que já possui (Vala, 1993) e, paralelamente, desvaloriza os factores reais que se afastam da sua representação¹⁷⁷. É neste sentido que Abric (2000: 27) substitui a existência da “realidade objectiva” pela realidade representada, dado que esta é

«reapropriada pelo indivíduo ou pelo grupo, reconstruída no seu sistema cognitivo, integrada no seu sistema de valores, dependente da sua história e do contexto social e ideológico que o cerca.»

O conceito de representação social desenvolvido por Moscovici insere-se neste quadro teórico. Na sua opinião, as representações sociais apresentam-se como sistemas de pré-concepções, imagens e valores com significado cultural próprio, criados durante a comunicação interpessoal e que orientam a percepção das situações e as respectivas respostas (Moscovici, 1986). Ao organizar e explicar a nossa apreensão da realidade, as representações sociais incorporam teorias científicas¹⁷⁸ a par de outros aspectos da nossa experiência diária, transformando o estranho em algo que nos é familiar. Segundo Wagner (2000: 3), podemos conceber a representação social como «processo de comunicação e discurso» mas também como atributo individual, na medida em que é uma estrutura de conhecimento que está acessível ao sujeito e que pode ser colectivamente partilhada.

Para Jodelet (1989: 36), o conceito de representação social designa «uma modalidade de conhecimento social, elaborada e partilhada, com uma orientação prática e

¹⁷⁶ O modelo O – S – O – R apresenta-se como o que melhor corresponde ao comportamento humano.

¹⁷⁷ A relação estímulo-resposta na concepção proposta por Moscovici (1984) é ilustrada da seguinte forma: *Representação do Estímulo* ⇒ *Representação da Resposta* ⇒ *Resposta* ⇒ *Confirmação ou Reestruturação das Representações*

¹⁷⁸ Onde se incluem os grandes eixos culturais, as ideologias formalizadas (Vala, 2002).

concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social». Nesta perspectiva, as representações sociais são a expressão de identidades individuais e sociais, constituindo-se como formas do pensamento prático, que diferenciam os vários grupos sociais, ou como refere Vala (2002: 478), constituem-se como «um saber funcional ou teorias sociais práticas.»

Embora as representações sejam apreendidas através dos indivíduos, Moscovici (1961) considera que o seu carácter social pode ser entendido em três vertentes distintas, dependendo dos critérios que utilizarmos. Se atendermos ao *critério quantitativo*, dizemos que uma representação é social se for comum a um conjunto de indivíduos. Num *critério genético*, mais rico que o anterior na medida em que evidencia o modo como as representações sociais são construídas¹⁷⁹, entende-se que as representações são sociais porque «são um produto das interações e dos fenómenos de comunicação no interior de um grupo social» (Vala, 2002: 461). Por último, privilegiando um *critério funcional*, o aspecto social das representações diz respeito ao contributo destas para a orientação das atitudes e comunicações relativamente aos objectos que são interrogações para um determinado grupo. Partindo deste critério, Abric (2000: 8) define a representação social

«como uma visão funcional do mundo, que, por sua vez, permite ao indivíduo ou ao grupo dar um sentido às suas condutas e compreender a realidade através do seu próprio sistema de referências; permitindo assim ao indivíduo adaptar-se e encontrar um lugar nessa realidade».

Este critério constitui, também, um factor determinante para diferenciar as representações de outros tipos de teorias e conhecimento social, como as ideologias, os mitos, as utopias, a ciência, as «visões do mundo» (Ibáñez, 1988), igualmente resultantes de uma interacção colectiva.

1.3. FUNÇÕES

O carácter colectivo e a presença simultânea de conceitos, imagens e percepções, tornam as representações sociais suficientemente ricas para nos permitirem perceber como o homem interpreta a realidade (Moscovici, 1986) e quais os efeitos na modificação das opiniões e atitudes. Esta modalidade de conhecimento inclui um processo de produção e uma função social específicos. Enquanto processo de produção, induzem a interacção de

¹⁷⁹ Isto é, as representações entendidas «como resultado da actividade cognitiva e simbólica de um grupo social» (Vala, 2002: 461).

factores individuais e sociais¹⁸⁰; enquanto função social, as representações sociais absorvem a inovação e integram-na num todo organizado, constituído pelo sistema de representação pré-existente, dando sentido ou organizando o «significante do real» (Vala, 2002: 479).

Tendo em conta o seu processo de produção, a sua função e o seu carácter socialmente partilhado, as representações sociais constituem uma forma de conhecimento *sui generis*, destinada à interpretação e à leitura do real (Moscovici, 1976); um saber do senso comum; são, simultaneamente, «leituras da realidade e instrumentos fomentadores de acção» (Dias, 1998: 43). Elas induzem o questionamento dos determinantes sociais da sua génese e da sua função social na integração que ocorre na vida quotidiana. Elas criam uma visão compartilhada da realidade e um marco referencial comum (Ibáñez, 1988) e, justificam comportamentos e avaliações (Vala, 1993). Isto significa que não podemos esquecer o papel que as representações sociais desempenham na formação das condutas sociais¹⁸¹, na comunicação social e nas conversas quotidianas.

Abric (2000: 28-30) considera que se as representações sociais assumem um papel crucial na dinâmica das relações sociais e nas práticas, significa que desempenham quatro funções essenciais: função de saber; função identitária; função de orientação e função justificadora. A primeira função relaciona-se com o facto de, ao definirem um quadro referencial comum, as representações sociais possibilitam a compreensão e explicação do real permitindo a interacção social baseada no saber prático do senso comum (como também refere Moscovici). As representações sociais desempenham uma função identitária ao permitirem a constituição de grupos sociais distintos, com identidade própria, e ao incluírem os indivíduos no grupo social a que pertencem. Neste sentido, as representações contribuem para a definição da identidade de um grupo e têm um

«papel importante no controle social exercido pela colectividade sobre cada um dos seus membros, e, em especial, nos processos de socialização» (Abric, 2000: 29).

¹⁸⁰ As representações sociais para além de dependerem do objecto alvo de representação, dependem também do sistema de crenças e valores (Ibáñez, 1988), das condições sociais, económicas, históricas que caracterizam uma dada sociedade. Para Moscovici (1976), existem ainda outros factores como o desfazamento e a dispersão da informação, a pressão para a inferência e a focalização que condicionam a formação das representações sociais (Dias, 1998).

¹⁸¹ E que incluem modos desejáveis de acção (Vala, 1993).

A função de orientação verifica-se porque as representações sociais guiam os comportamentos e as práticas. Ao contribuírem para a clarificação da situação, condicionam a adopção do tipo de estratégia cognitiva mais adequada e, consequentemente, o tipo de relações relevantes para o indivíduo. Paralelamente, funcionam como um sistema de antecipações e expectativas que interferem com a realidade: ao seleccionarem uma parte da informação, actuam sobre a realidade adequando-a ao sistema de representações pré-existente. Por outro lado, reflectem as normas e valores sociais que determinam o que é ou não permitido e tolerável num dado contexto social, fornecendo um guia para a acção.

As representações sociais desempenham a função justificadora na medida em que ao associarem-se à acção intervêm na sua avaliação. Desta forma, os actores sociais podem clarificar e justificar as tomadas de decisão e comportamentos que adoptaram num determinado contexto social, junto dos seus parceiros.

Em suma,

As representações sociais reflectem certas características dos grupos que as assumem, diferenciam os grupos sociais (Ibáñez, 1988; Vala, 1993) e, em última instância, determinam as nossas reacções (Moscovici, 1984 a). Tendo como função a organização e a interpretação do real, as representações orientam os comportamentos e as relações sociais, reforçam a diferenciação dos grupos sociais e a coesão de cada um deles e servem para «resolver problemas, dar forma às relações sociais, oferecer um instrumento de orientação dos comportamentos» (Moscovici, 1961: 309). Na opinião de Vala (2002: 462),

«É no quadro definido por uma partilha colectiva, mas sobretudo por um modo de produção socialmente regulado e por uma funcionalidade comunicacional e comportamental, que as representações sociais devem ser entendidas como fenómeno e como conceito».

2. ANÁLISE PSICOSSOCIOLÓGICA

As proposições teóricas de Moscovici conduziram à focalização no «estudo dos modos de conhecimento e dos processos simbólicos na sua relação com as condutas» (Herzlich, 1972: 305). Consequentemente, a investigação no âmbito das representações sociais centra-se, com frequência, em conteúdos específicos de sistemas de conhecimento, caracterizadores de grupos e de sociedades. Esta orientação justifica-se pelo facto de que o comportamento e o pensamento dos indivíduos inseridos na sociedade, são orientados

pelos conteúdos do conhecimento do senso comum, tornando evidente a dependência dos processos de pensamento relativamente às condições sociais.

Entre os investigadores pioneiros na definição de um modelo geral de análise das representações sociais (Kaës, 1968; Herzlich, 1969; Moscovici, 1976; Gilly, 1980), há um acordo em abordar como o processo e o produto de uma elaboração psicológica e social do real. Contudo, a utilização desta distinção é artificial já que se destina a ultrapassar dificuldades de carácter analítico. Como refere Jodelet (1989: 24)

«processos e produtos são indissociáveis, só se pode descobrir a obra nos seus efeitos, estudar os mecanismos na base da sua produção.»

A representação enquanto produto da actividade mental dos indivíduos só pode ser considerada em referência à representação-processo, no sentido de se perceber como actuam as circunstâncias, os factos sociais e os próprios fenómenos psicológicos, no despoletar das actividades de significação, categorização e acção dos indivíduos sobre os objectos. Por sua vez, os produtos das representações sociais são reinvestidos em novos processos representacionais dando resposta a novas situações e adaptando-se a novas finalidades (Dias, 1998: 43).

2.1. AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS COMO PROCESSO

Os dois principais processos psicossociais responsáveis pela formação e funcionamento das representações sociais são a *objectivação* e a *ancoragem* (Moscovici, 1960; Billig, 1988; Ibáñez, 1988; Vala, 1993). Estes dois processos põem em evidência a interdependência entre a actividade psicológica e as condições sociais e, embora estejam intimamente ligados, não são sequenciais. Vala (2002: 465) considera-os como processos sociocognitivos na medida em que «são processos cognitivos socialmente regulados, e referem-se a regulações normativas que verificam as operações cognitivas».

2.1.1. OBJECTIVAÇÃO

A *objectivação* é o mecanismo que permite transformar os conceitos abstractos, estranhos, não familiares, em experiências familiares, vividas e concretas. Ao permitir concretizar o abstracto, a «objectivação pode assim definir-se como uma operação imagética estruturante» (Jodelet, 1989: 18). Ela refere-se ao modo

«como se organizam os elementos constituintes da representação e ao percurso através do qual tais elementos adquirem materialidade e se tornam expressões de uma realidade pensada como natural» (Vala, 2002: 465).

Este processo pode subdividir-se em três etapas: selecção e descontextualização, esquematização estruturante, naturalização.

Quanto à *selecção e descontextualização* e, num primeiro momento, procura dar-se um carácter concreto, “imagético”, mais facilmente acessível, a noções abstractas. Dado que é impossível objectivar toda a informação existente sobre um objecto, a selecção permite aceder apenas a alguns elementos ou, como refere Moscovici (1960: 312) «no essencial é ver que retemos de uma maneira selectiva uma parte da informação que está na sociedade.» A informação resultante do processo de selecção, e que constitui apenas uma parte da informação disponível acerca do objecto, forma um corpo de conhecimento coerente e útil para o indivíduo (Vala, 2002: 466).

O fenómeno de descontextualização surge sobretudo na transformação das ideias científicas em conhecimento quotidiano. Neste caso, verifica-se a retenção selectiva de certos elementos e posterior deslocação, uma vez que são retirados do contexto que lhes deu origem. As novas informações são integradas e compatibilizadas com o sistema de representações que o indivíduo já possui.

De acordo com Moscovici, o segundo momento do processo de objectivação diz respeito à *esquematização estruturante*. Nesta fase os elementos são organizados e obtém-se um “*esquema figurativo*”¹⁸² que corresponde ao núcleo organizador da representação. É aqui que se encontram organizadas as noções básicas da representação, apresentando um padrão de relações estruturadas. O *esquema figurativo*, captando a essência do concreto, da teoria ou da ideia que se pretende objectivar, cria uma imagem visual da organização abstracta (dimensão icónica). Esta simplificação numa imagem «permite a materialização de um conceito ou de uma palavra» (Vala, 2002: 466) e tem o condão de nos possibilitar conversar e compreender de modo mais simples a nós próprios e o mundo que nos rodeia. Por último, a *naturalização* é o processo através do qual os conceitos se movem

«em verdadeiras categorias de linguagem e entendimento – categorias sociais certamente – próprias para ordenar os acontecimentos concretos e serem abafados por eles» (Moscovici, 1961: 315).

¹⁸²Outros autores, a propósito da coerência de uma representação autónoma, usaram termos diversos de “*esquema figurativo*”. Como exemplo destacamos as designações propostas por Abric (1984, 2002) e Doise (1990), respectivamente, *núcleo central* e *princípio organizador*.

O *esquema figurativo* afastado do seu contexto inicial, torna-se numa expressão imediata e directa do objecto que se pretende representar. A transformação icónica de um conceito liberta-o do seu carácter simbólico, arbitrário, para dar lugar a uma realidade com existência autónoma. Ao adquirir materialidade, o abstracto torna-se concreto, a partir da sua expressão em imagens e metáforas e tudo aquilo que fazia parte da percepção converte-se em realidade. Neste sentido, realidade e conceitos são equivalentes: a representação da realidade torna-se realidade da representação (Vala, 2002).

O processo de *objectivação*, apreendido através destas três etapas, permite descrever os seus efeitos já que a partir da sua análise podemos identificar

«os elementos que dão sentido a um objecto, a sua selecção de um conjunto mais vasto de conceitos, as relações entre esses conceitos (reconstrução de um esquema), a sua figuração e as modalidades que assume a sua naturalização» (Vala, 2002: 467-468).

Contudo, torna-se mais difícil enunciar as características dos processos mediante os quais funciona, razão pela qual Moscovici e Hewstone (1984) apresentam três propostas mais práticas e menos descritivas para uma análise do processo de *objectivação*. A primeira propõe que o estudo das representações sociais se interesse pela análise dos discursos em relação com atitudes socialmente partilhadas. A segunda enfatiza a metaforização – dispositivo específico através do qual os conceitos são substituídos por imagens e metáforas. Uma terceira proposta refere-se à personificação, fenómeno que resulta da «associação de uma teoria sobre um objecto a um indivíduo designado por um nome» (Vala, 2002: 467).

A estabilidade do esquema figurativo, ao orientar os julgamentos, dá os instrumentos à ancoragem – segundo processo da representação social.

2.1.2. ANCORAGEM

A *ancoragem* é, para Moscovici (1984), um mecanismo que ajuda a ancorar as ideias estranhas, a reduzi-las a simples categorias e imagens e a colocá-las num contexto familiar. Enquanto que a *objectivação* reflecte a intervenção do social na representação, a *ancoragem* traduz a intervenção da representação no social¹⁸³, permitindo transformar o

¹⁸³ «Se a objectivação explica como os elementos representados de uma teoria se integram enquanto termos da realidade, a ancoragem permite compreender a forma como eles contribuem para exprimir e constituir as relações sociais» (Moscovici, 1961: 318).

que é desconhecido em conhecido. Para isso a *ancoragem* inclui o que é estranho mediante a inserção numa rede de categorias e de redes pré-existentes.

O processo de *ancoragem* não se restringe ao conteúdo, mas articula as três funções-base da representação: função de orientação dos comportamentos e das relações sociais, função de interpretação da realidade, função cognitiva da integração do não-familiar (Jodelet, 1984: 372).

Subjacente à primeira função está uma funcionalidade instrumental, na medida em que as categorias ou objectos naturalizados se organizam em sistemas de interpretação e de classificação no conjunto da realidade social, funcionando como mediadores entre o sujeito e o meio e entre os membros de um mesmo grupo. Segundo Jodelet (1984: 369)

«A ancoragem aparece-nos como um prolongamento da objectivação: elaboração de um quadro de instrumentos de conduta que prolonga a remodelagem cognitiva em curso na objectivação».

A *ancoragem*, considerada como instrumentalização, permite compreender como os elementos da representação exprimem relações sociais e de que forma contribuem para as constituir.

A segunda função remete-nos para os valores que se destacam na sociedade e nos diversos grupos que a constituem, a partir dos quais se forma uma “rede de significações” representativa de uma determinada cultura ou sociedade.

Inerente à função cognitiva da integração do não-familiar está o pressuposto de que a representação não se inscreve numa tábua rasa; quando um indivíduo pensa um objecto fá-lo por referência a experiências e a esquemas de pensamento que já existem. Deste modo, a *ancoragem* refere-se também ao facto de que, qualquer construção ou interpretação de informação pressupõe, por um lado, a integração cognitiva do objecto representado no sistema de pensamento pré-existente e, por outro, as transformações que daí resultam e que realçam o carácter criador, autónomo da representação social:

«O contacto entre a novidade e o sistema de representação pré-existente está na origem de duas ordens de fenómenos, de certo modo opostos, que dão às representações uma dualidade, por vezes surpreendente. A de serem, ao mesmo tempo, inovadoras e rígidas, móveis e remanescentes, e isto, por vezes, no interior de um mesmo sistema» (Jodelet, 1984: 375).

Abrieu (2000: 34) justifica a existência deste duplo sistema referindo que as representações sociais são «estáveis e rígidas» porque são estabelecidas por um núcleo central fortemente

ancorado no sistema de valores partilhado colectivamente no seio de um mesmo grupo. Mas também são «móveis e flexíveis», porque integram os dados resultantes das experiências individuais, do contexto onde ocorrem e da evolução das relações e práticas sociais onde estão inseridos os indivíduos ou os grupos.

Em síntese, podemos dizer que a *objectivação* e a *ancoragem* são dois processos básicos que deixam transparecer o modo como o social transforma um conhecimento em representação e como esta representação transforma o social. Mantém entre si uma relação «dialéctica» (Jodelet, 1984: 372), combinam-se para tornar compreensível o real e, o conhecimento que daí resulta, permite-nos evoluir na complexidade de relações e de situações do dia-a-dia.

2.2. AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS COMO PRODUTO

Apesar de algumas diferenças nas formulações, autores como Moscovici (1961), Käs (1968), Herzlich (1972), Abric (1976) partilham a opinião de que a representação-produto surge como um universo de opiniões ou de crenças que se organizam em torno de uma significação central. Nesta perspectiva, propõem que o produto seja analisado sob várias vertentes a que designam “dimensões” (Moscovici, 1961), “análise dimensional” (Herzlich, 1972), ou “elementos constitutivos” (Abric, 1984)¹⁸⁴.

Neste trabalho, a análise é sincrónica e não diacrónica, uma vez que o objecto de estudo não diz respeito à história pessoal de cada sujeito mas sim às suas vivências actuais de relação com a instituição escolar, significadas através do seu discurso.

Quanto às hipóteses operacionais relacionadas com os diferentes elementos (dimensões) que integram a representação-produto, as opiniões dos investigadores parecem convergir para a proposta inicial de Moscovici (1972). Este investigador parte do pressuposto que cada universo de representações, entendido como «corpo organizado de conhecimentos» (Moscovici, 1976: 28) utilizado na interpretação do real, se estrutura em torno de três dimensões: a informação, a atitude e o campo de representação.

¹⁸⁴ Abric (1984: 861), alarga o âmbito do conceito de representação social e procede à sua operacionalização: a representação constitui um «conjunto organizado de informações, opiniões, crenças e atitudes relativas a um objecto ou situação dada».

2.2.1. INFORMAÇÃO

A dimensão *informação* diz respeito à soma e organização dos conhecimentos sobre o objecto de representação, tanto do ponto de vista qualitativo como quantitativo (Käes, 1968; Herzlich, 1972; Moscovici, 1976), constituindo um elemento fundamental na definição do seu conteúdo. Isto significa que, em resultado de clivagens socio-culturais, é possível distinguir níveis diferentes de conhecimento e de os definir, quer pela quantidade de informação relativa ao objecto, quer pela qualidade desta informação:

«não só a informação não circula da mesma forma, como não circula o mesmo tipo de informação em todos os grupos sociais, como ainda a ambiguidade da informação não se manifesta para todos» (Vala, 1993: 364).

A apreciação desta dimensão supõe que se relacione o discurso do sujeito com os caracteres objectivos do objecto, tendo sempre presente que, quando um indivíduo comunica, orienta a sua argumentação em função da representação que possui desse mesmo objecto.

2.2.2. ATITUDE

A *atitude* é uma resposta organizada, complexa que funciona como uma conduta antecipada e prepara o indivíduo para a acção (Moscovici, 1960: 266-267). Ela exprime a orientação pessoal e global, positiva ou negativa, em relação ao objecto da representação. Para Moscovici (1960: 269), o objecto da atitude é percebido como exigência de acção para o indivíduo, ao defini-la como

«um esquema dinâmico da actividade psíquica, esquema coerente e selectivo, relativamente autónomo, resultante da interpretação e da transformação de modelos sociais e da experiência do indivíduo.»

Considerada como uma organização duradoura de processos motivacionais, emocionais, perceptivos e cognitivos, a *atitude* assume uma dupla função: regular o comportamento a partir de estímulos e definir orientações para o objecto em termos afectivos e emocionais (Käes, 1968:33).

Em relação à função *reguladora*, a *atitude* transforma as relações entre o estímulo e a resposta numa interdependência significativa. Neste sentido, pode-se considerar o estímulo e a resposta de um sujeito como uma troca, sendo a atitude o sistema que regula esta troca.

Quanto à função *energética*, a *atitude* imprime à orientação e à troca com o meio uma certa intencionalidade afectiva e emocional, resultante da história individual e social do sujeito. Neste contexto, a *atitude* é o aspecto mais afectivo das representações sociais enquanto reacção emocional para com o objecto e também o mais resistente.

2.2.3. CAMPO DE REPRESENTAÇÃO

O *campo de representação* denomina o «conteúdo concreto e limitado das proposições sobre um aspecto preciso do objecto de representação» (Moscovici, 1976: 67). Os elementos de representação são hierarquizados, organizados num todo unitário e integrados em sistemas representacionais e conjuntos de imagens já existentes, acabando por exercer influência nesta mesma hierarquia e nas características da sua organização. A noção de campo de representação deve ser analisada sob várias vertentes. Segundo Gilly (1980: 32), podemos falar de

«elementos constitutivos do campo, da sua extensão, da sua estrutura, da sua estabilidade, do seu carácter mais ou menos imaginado ou abstracto em relação ao objecto, etc. É igualmente a propósito do campo que é necessário falar de elementos mais ou menos “centrais” (o núcleo)¹⁸⁵ ou “periféricos”, elementos cuja distinção é importante tanto pelas suas diferenças no seu respectivo peso da representação actual, como pelas suas diferenças de resistência à mudança na perspectiva de uma evolução de certos aspectos do campo».

Para Claude Flament (1989: 218), o facto de se verificar um desfazamento entre a realidade e a sua representação, faz com que os esquemas periféricos funcionem como um filtro que protege e estabiliza o núcleo duro da representação comparativamente à realidade exterior. No caso de haver divergência entre a realidade e a representação a mudança inicia-se ao nível dos esquemas periféricos e só depois afecta o núcleo central e, consequentemente, a própria representação. Se as modificações apenas afectam os esquemas periféricos, as alterações serão mais graduais e prolongar-se-ão no tempo podendo afectar o núcleo central originando alterações na natureza e na estrutura da representação. Apesar desta possibilidade, ele é o elemento mais estável da representação, é o que garante a «continuidade em contextos móveis e evolutivos» (Abric, 2000: 31) e o

¹⁸⁵ Nota nossa: Abric (1984: 861) acrescenta o conceito de núcleo central e define-o como sendo «o elemento gerador, organizador e estabilizador das representações sociais». Desta forma, as representações organizam-se à volta do núcleo central que lhes dá coerência e significado global.

que melhor resiste à mudança, «define a homogeneidade do grupo e está ligado à sua história colectiva» (Vala, 2002: 484)¹⁸⁶.

Em contrapartida, os esquemas periféricos sendo mais flexíveis, estão mais atreitos à influência do contexto sofrendo alterações com mais facilidade. É também ao nível dos esquemas periféricos que poderão surgir e serem admitidas contradições. Como integram as experiências individuais é através deles que se evidenciam as diferenças individuais existentes no interior de um mesmo grupo, reflectindo a sua heterogeneidade.

Gilly (1980: 33) sublinha que é relativamente fácil apreciar a *atitude* e a *informação*, contudo é ao nível da operacionalização do campo de representação que surgem as maiores dificuldades: «Este último só pode ser apreendido de modo parcial através dos instrumentos propostos pelo psicólogo destinatário das respostas construídas».

Estes três elementos integrantes das representações sociais denunciam o seu conteúdo e sentido. Através da sua análise podemos estabelecer o grau de organização da representação e diferenciar os grupos em função de um fenómeno estudado:

«Em conjunto, as três dimensões permitem apreender a natureza e o grau de coerência de uma representação social, estabelecer o seu papel na definição das fronteiras de um grupo, e tornar possível uma análise comparativa» (Moscovici, 1961: 292-293).

3. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESCOLA

As representações sociais estão vinculadas às práticas sociais na medida em que são ideias, imagens, concepções e visões do mundo que cada grupo social constrói em função da posição que ocupa no seio da sociedade. Neste sentido, sendo «socialmente elaboradas e colectivamente compartilhadas», resultam de um processo de comunicação e discurso social onde se incluem perspectivas, convergentes ou divergentes, sobre os mais variados assuntos¹⁸⁷ e relativamente articuladas a ideias e teorias científicas que se vulgarizaram (Wagner, 2000: 9). É desta forma que, ao nível do quotidiano escolar, a ciência é percebida como uma fonte de conhecimento e, simultaneamente, como uma autoridade à qual os sujeitos recorrem para legitimar e justificar as decisões e reforçar as

¹⁸⁶Na opinião de Abric (2000: 34), a definição da homogeneidade de um grupo não assenta na verificação da existência de consenso entre os seus membros, mas no facto da sua representação se organizar «em torno de um mesmo núcleo central, do mesmo princípio gerador do significado que eles dão à situação ou ao objecto com o qual são confrontados.»

¹⁸⁷ A aceitação de experiências e conhecimentos antagónicos como base de conversação permitem a formação da opinião colectiva a que Wagner (2000: 10) designa por «conhecimento ordinário e de senso comum nas sociedades modernas».

convicções ideológicas, sobrevalorizando argumentos não racionais em detrimento da racionalidade científica¹⁸⁸ que lhes está inerente (Wagner, 2000: 4-5).

Este autor destaca a complementaridade entre o “pensamento” colectivo e os grupos “reflexivos”¹⁸⁹ como principais requisitos da identidade social. Neste sentido, as representações sociais caracterizam o modo de pensar, o comportamento e a prática interactiva dos membros do grupo e constituem-se, simultaneamente, como teorias sobre o conhecimento representado e sobre a construção do mundo (Wagner, 2000: 11). Apoiadas na evidência disponibilizada pela identidade social, as representações sociais não necessitam de corresponder a uma realidade externa (cientificamente objectiva), uma vez que a sua verdade e racionalidade resultam da relação entre o conhecimento representado e a evidência disponível. Após elaborado colectivamente, o saber tem que se alargar, potencialmente, a todos os membros de um grupo, «envolvendo-os como produtores assim como receptáculos do sistema de conhecimento», pois só nestas condições é que preenche a sua função como base para a comunicação, formando o núcleo da identidade social em que o consenso se torna na sua principal fonte de evidência (Wagner, 2000: 13).

Nestas circunstâncias, os membros de um grupo são capazes de atribuir uma representação ao próprio grupo, desde que a aceitem, mas também podem atribuir, com relativa correcção, representações que lhes são pessoalmente estranhas a outros grupos sociais. Segundo Wagner (2000: 14), esta habilidade de conhecer as representações de outros grupos deve-se à difusão da comunicação e às interacções sociais que ocorrem entre indivíduos do mesmo grupo ou de grupos diversos. A esta capacidade de, por um lado, saber o que o próprio grupo conhece e, por outro lado, ter uma ideia das representações dos outros grupos, o autor denomina «reflexibilidade de grupos na sociedade moderna».

Baseados neste conceito, pretendemos conhecer o conteúdo das representações que pais/EE e professores titulares de turma (PT) /directores de turma (DT) têm da escola, que conhecimento têm uns dos outros e, igualmente, verificar como é que a sua organização em sistemas de interpretação e acção interfere no modo como se processa a relação escola/família. A dimensão interactiva na formação e expressão das representações e a sua

¹⁸⁸ A apropriação das teorias científicas pelo senso comum ocorre sem que os actores sociais tenham noção da racionalidade científica. Ou seja, as teorias e os conceitos científicos são fragmentados e separados do processo de produção do conhecimento científico através de mecanismos de objectivação e de ontologização (trata-se de atribuir coisas, qualidades ou forças às ideias ou às palavras), pelo que raramente preservam a similaridade das teorias científicas originais (Vala, 2002: 469).

¹⁸⁹ Segundo Wagner (2000: 10-11), os membros de um grupo reflexivo «conhecem a sua afiliação e dispõem de critérios para decidir sobre quem são os seus membros».

função na orientação das posições de pais e professores perante a escola parecem-nos serem critérios que justificam a sua inclusão na problemática geral das representações sociais. O carácter holístico do conceito possibilita a apreensão dos significados contidos nos discursos dos actores sociais, considerando-os como conjuntos de «propostas subjectivas de interpretação da realidade escolar, apoiadas em estruturas de conhecimento, de opiniões, de atitudes e de aspectos do imaginário.» (Santiago, 1989: 88). As expressões de tipo avaliativo, emitidas por pais e professores, reflectem a carga afectiva e emocional presente nas suas tomadas de posição (*atitude*¹⁹⁰) perante a escola e, de certo modo, permitem-nos inferir acerca da qualidade das suas interacções e do seu investimento subjectivo, nos diversos aspectos que estruturam a vida escolar. Nesta perspectiva, privilegiamos uma definição abrangente de representação-produto que permita analisar o conteúdo das representações sociais de escola nos pais e professores tendo em consideração as dimensões anteriormente referidas e destacando aspectos como: a tomada de decisão sobre acontecimentos e situações escolares; os conhecimentos relativos às diversas componentes da vida escolar; as normas, os valores e os modelos de pensamento pré-existentes que podem ser encontrados na regularidade das respostas dos sujeitos. É claro que «nenhuma representação será consensualmente compartilhada por 100% dos membros de um grupo» (Wagner, 2000: 17); não interessa tanto o consenso numérico mas sim o consenso funcional. É necessário que este seja suficientemente qualificado para que garanta o funcionamento do grupo como uma unidade social reflexiva e mantenha o «processo de manutenção de uma representação específica e seu objecto», evitando que o parasitismo social de alguns elementos do grupo suspenda a prática quotidiana deste (Wagner, 2000: 18). Por outro lado, o facto de constataremos que um determinado número de indivíduos, pertencentes a um mesmo grupo social, mudou os seus hábitos e perspectivas não é condição suficiente para podermos falar de uma nova representação social nesse grupo. Para que isso aconteça, é necessário que esse fenómeno «constitua uma condição “normal” dentro de um grupo reflexivo», no sentido de fazer parte «da rotina diária de um grupo ou subgrupo» (Wagner, 2000: 19). Na opinião deste investigador a «acção é parte de uma representação e não a sua consequência», pelo que são considerados «epistemologicamente equivalentes», o comportamento verbal e o comportamento aberto

¹⁹⁰ A *atitude*, enquanto «mecanismo através do qual as representações sociais se ligam à acção» (Santiago, 1996: 88).

cujos dados empíricos podem ser obtidos pelos investigadores, por exemplo, através de uma entrevista ou questionário e através da observação das acções, respectivamente.

3.1. PERSPECTIVA DOS PAIS/EE

As informações que os actores possuem acerca da escola são um dos elementos mais importantes dos conteúdos das representações. A qualidade e a quantidade dos conhecimentos que os indivíduos têm dependem do meio social e institucional em que o objecto está inserido, constituindo, a qualidade das vivências escolares dos sujeitos, uma das mais importantes fontes de informação sobre a escola, dada a sua influência na construção de um quadro interpretativo. Neste sentido, as representações que formam parte do sistema de conhecimento ordinário dos sujeitos (ou seja, o produto) têm de ser concebidas considerando a condição sócio-génica que lhes deu origem e que, muitas vezes, está relacionada com mudanças nas condições de vida das populações, alterações nas estruturas das sociedades tradicionais e, no caso concreto do nosso estudo, transformações no sistema educativo, de que se destacam o alargamento da escolaridade obrigatória, a expansão da rede escolar e a inovação pedagógica. É no decurso deste processo que fenómenos socialmente relevantes e não familiares impulsionam a procura de informação sobre a educação escolar dando início ao processo de comunicação colectiva para os tornar perceptíveis, familiares e controlados. Desta forma, assistimos a uma «reelaboração e modificação da concepção dos objectos sociais» (Wagner, 2000: 10) por parte dos discursos públicos nos grupos “reflexivos”, induzindo modificação de aspirações e expectativas sociais, mudando e adaptando as suas práticas e representações às novas condições impostas pela política educativa: os membros do grupo recriam o objecto representado, atribuindo-lhe significado e realidade (Wagner, 2000: 11).

O carácter dicotómico de conceitos como participação, envolvimento, colaboração, etc., na maior parte dos casos, origina conflito e cria a necessidade de lidar com ele e implica «um *trabalho representacional* por parte dos actores sociais» (Wagner, 2000: 19).

Santiago (1996) analisou vários estudos¹⁹¹ tendo verificado que os pais não atribuem o mesmo significado à escola. Embora algumas variações detectadas estejam relacionadas com a categoria social de pertença, de uma maneira geral, os pais possuem

¹⁹¹ O investigador cita os seguintes estudos: Käes, 1968; Weler, 1976; Siano, 1981; Mugny & Carugatti, 1985; Gilly, 1989.

poucos conhecimentos sobre a instituição educativa, nomeadamente no que concerne à sua organização e funcionamento, às actividades escolares, aos métodos de ensino e suas implicações nos resultados escolares. Este desconhecimento impede-os de exprimirem, com segurança, opiniões sobre assuntos escolares (Davies et al., 1989). Por conseguinte, insistem em valorizar as funções que tradicionalmente são atribuídas à escola, «nomeadamente as de sanção e de certificação de *competências*» (Santiago, 1996: 47), sendo estas integradas de forma acrítica, no sistema de representação pré-existente. A explicação para as diferenças no aproveitamento escolar dos alunos assenta nos pressupostos básicos da escola transmissiva: falta de esforço nas aprendizagens e/ou falta de aptidões naturais por parte dos alunos. Raramente, associam as dificuldades escolares às condições de vida, ao distanciamento cultural e físico da escola, aos problemas inerentes ao funcionamento desta ou às desigualdades culturais (Davies et al., 1989). Os pais vêem a educação escolar como um meio fundamental para preparar os seus educandos para a integração na vida activa e como forma de ascensão social. Neste aspecto, a escola desempenha um papel importante já que é através da educação escolar que os alunos adquirem competências sociais e profissionais que lhes permitirão encontrar um emprego que os realize social e profissionalmente.

Ao comentar a generalidade dos estudos, Santiago (1996) distingue a representação de escola dos pais pertencentes à categoria social desfavorecida versus categoria social favorecida. Os pais inseridos no primeiro grupo, revelam satisfação com a escola, mas as suas expectativas não são muito elevadas. Sobrevalorizam os saberes básicos e os papéis do professor; são menos críticos e estão menos disponíveis para colaborar ou envolverem-se nas actividades escolares. Este investigador considera que, neste grupo, a representação social de escola está mais próxima dos princípios teóricos e da acção educativa atribuídos ao modelo de escola tradicional. Os pais pertencentes à categoria socialmente mais favorecida têm uma visão globalizante da educação escolar, apresentam expectativas mais elevadas, mas revelam menos satisfação em relação à escola. Estão mais disponíveis para se envolverem nas actividades escolares e são mais críticos. Neste caso, as representações sociais de escola identificam-se menos com os pressupostos da escola transmissiva. Embora valorizem os objectivos ligados à componente de instrução, acrescentam outras preocupações associadas à formação e ao desenvolvimento afectivo e social dos alunos, enquadrando-se na representação de escola construtiva.

Segundo o estudo realizado por Cullingford¹⁹² o modo como a escola é significada pelos pais caracteriza-se da seguinte forma:

- Quanto às finalidades da escola, os pais defendem uma concepção instrumental de educação como a principal via de acesso a uma profissão socialmente mais prestigiada comparativamente com a profissão dos progenitores. Para isso dão especial relevo à necessidade de imposição da disciplina em contexto educativo;
- Quanto aos estilos educativos, os pais opõem-se aos actuais métodos de ensino utilizados pelos professores pois consideram que, sendo mais permissivos e menos exigentes, prejudicam a aquisição dos saberes básicos;
- Relativamente ao currículo, destacam a importância das disciplinas mais escolarizantes por considerarem que este tipo de saberes escolares representa, quer a possibilidade de reabilitação social, quer a esperança de que, através da escola, os seus filhos possam aceder a uma profissão melhor que a sua.

Na perspectiva de Santiago (1996: 55), este estudo permite inferir que «os pais valorizam claramente uma concepção de escola e de educação escolar convergente com o paradigma de escola transmissiva».

3.2. PERSPECTIVA DOS PROFESSORES

A análise das representações dos professores, no que diz respeito às diferentes dimensões da vida escolar, pode proporcionar-nos informações importantes sobre o seu modo de *ser* e de *estar* em contexto educativo. Ao destacarmos que as representações, para além de mediadoras das práticas do professor, são factores constituintes do estímulo e modeladores de resposta (Vala, 2002: 459), estamos a admitir que elas podem influenciar, positiva ou negativamente, os resultados da educação.

Por razões inerentes à sua formação e actividade profissional os professores, comparativamente aos pais, têm acesso a uma maior diversidade de fontes de informação. Através da escola (mais concretamente, das experiências individuais e grupais decorrentes das práticas educativas e organizacionais e das relações inter individuais entre profissionais da educação) e da formação inicial e contínua, os professores têm acesso a informação de cariz mais científico. Estas condições favorecem a organização e sistematização da

¹⁹² Este estudo, citado por Santiago (1996:55), visou a comparação das expectativas de pais e professores relativamente às várias dimensões da vida escola.

informação acessível pelo que, hipoteticamente, poderemos supor que as representações sociais de escola nestes actores estão mais próximas dos pressupostos do modelo de escola construtiva e, por conseguinte, mais concordantes com a investigação e reflexão científica actuais no domínio da educação escolar. Contudo, Santiago (1996) destaca que, no desenvolvimento da experiência profissional dos professores estão presentes contradições entre os princípios educativos e a sua aplicação prática, o que influencia a alteração das representações iniciais e induz a aproximação relativamente a sistemas de representação tradicionalmente instituídos. Segundo este investigador, os estudos sobre as representações da escola nos professores (ainda que escassos), referem a prevalência de características associadas aos princípios da escola transmissiva em oposição a elementos de origem mais científica e racional. Mas também reconhecem (ainda que baseados em dados pouco significativos) a presença, no discurso dos professores, de indícios que apontam para a defesa de ideais pertencentes ao modelo de escola construtiva¹⁹³. Para muitos investigadores esta aparente contradição está relacionada com

«uma função adaptativa nos comportamentos dos professores face aos conflitos e incertezas que decorrem do confronto entre determinados princípios educativos próximos da escola construtiva, e as práticas e as circunstâncias sócio-institucionais que as enquadram e influenciam» (Santiago, 1996: 51).

Apesar da diversidade de fontes informação, esta não cobre todas as dimensões do objecto de representação, influenciando a qualidade das representações sociais. Por outro lado, perante o mesmo tipo de informação, as representações podem ser diversas se considerarmos a variedade de experiências pessoais, a focalização em determinadas características das fontes de informação e o grau de credibilidade que os sujeitos lhes atribuem.

De acordo com estes elementos, constatamos que, tal como no grupo dos pais/EE, também em relação ao grupo de professores não podemos esperar que as suas representações sociais de escola apresentem uma configuração uniforme, perfeitamente identificada com um determinado modelo de escola. A reforçar esta ideia, Santiago (1996: 54-56) cita o estudo realizado por Cullingford (1985) que detectou pontos de contacto entre as representações dos professores e o modelo da escola construtiva. Esta convergência verifica-se em relação às finalidades da escola, ao currículo e aos estilos

¹⁹³ «relação educativa aberta, comunicação horizontal, personalização da acção educativa, respeito pela individualidade da criança e delegação do poder no grupo/classe» (Santiago, 1996: 54).

educativos. Os professores destacam que a aquisição de melhores recursos para o desenvolvimento pessoal do aluno se obtém a partir do desenvolvimento da autonomia, da capacidade individual de tomada de decisões associada à auto-responsabilização do aluno. Ao nível da implementação do currículo, valorizam o desenvolvimento de competências sociais no aluno dado que as consideram indispensáveis à sua inserção socioprofissional e ao desenvolvimento do relacionamento interpessoal. Tal como os pais/EE, também os professores dão especial destaque às disciplinas mais escolarizantes, mas por razões distintas: os professores consideram-nas essenciais à promoção do desenvolvimento individual dos alunos. Para os professores a educação escolar não se limita a preparar os alunos para a sua inserção na vida activa, deve também valorizar o seu desenvolvimento e autonomia, nomeadamente através da aquisição de competências de auto-conhecimento, de desenvolvimento autónomo do pensamento, competências sócio-afectivas de modo a que a integração dos alunos na sociedade actual e futura se efective com sucesso.

Ao longo deste capítulo, procurámos fazer o enquadramento teórico da investigação, centrando-nos na análise dos elementos e do processo de formação e modificação das representações sociais. Neste sentido, operacionalizámos um conjunto de noções e conceitos com o objectivo de promover a compreensão das representações sociais de escola presentes nos pais e professores. Assumimos que, para estes actores sociais, as representações funcionam como grelhas de leitura da realidade escolar que orientam o comportamento, a atitude de ambos em relação à escola. Destacamos o facto de que as representações assumem características diferentes, dependendo de variáveis ligadas à experiência educativa protagonizada por cada um dos grupos em presença (pais, por um lado e professores, por outro), às respectivas posições sociais e institucionais. Também verificamos que o grau de convergência ou divergência entre as representações de escola de pais/EE e PT/DT não traduzem juízos inteiramente consensuais. Diferenças decorrentes das características do meio social de origem e do contexto escolar, do grau de conhecimento das situações institucionais objectivas e da história pessoal e colectiva dos sujeitos, produzem efeitos diferenciadores no processo de formação das representações, originando reacções diferentes perante a mesma realidade escolar. No entanto, estas diferenças parecem mais nítidas nas zonas periféricas das representações sociais do que nas zonas centrais, dado que «alguns elementos preponderantes no núcleo das representações

são partilhados por todos» (Santiago, 1996: 101). Daí que, apesar dos avanços alcançados pelas investigações e que têm contribuído para dotar de um suporte científico sólido os princípios defendidos pelo modelo de escola construtiva, estes não são totalmente reconhecidos nas práticas e nas representações de pais e professores. A oposição entre os dois paradigmas de escola parece ser mais evidente ao nível dos princípios da acção educativa¹⁹⁴ do que relativamente à definição das finalidades da educação. A tentativa de articulação entre a defesa de determinados princípios associados à escola construtiva e a realidade prática culmina na

«estruturação de um núcleo central de significações mais ligadas à escola transmissiva, com maior permanência histórica e mais legitimada do ponto de vista social.» (Santiago, 1996: 21).

Face aos problemas com que se defronta a educação escolar actual e que se traduzem em elevadas taxas de abandono escolar¹⁹⁵, de saída antecipada¹⁹⁶, de saída precoce¹⁹⁷ e elevada taxa de desemprego entre a população jovem, os princípios igualitários definidos para o sistema educativo são frequentemente neutralizados por normas institucionais genéricas que condicionam a prática pedagógica dos professores subjugando-a às funções selectivas da escola. Consequentemente, favorecem-se as dimensões cognitivas, a certificação de competências e a valorização das vertentes tradicionais dos papéis que continuam a ser atribuídos aos professores. Neste contexto as representações de escola que os sujeitos constroem procuram orientar-se para

«algumas certezas tradicionalmente instituídas como forma de interpretar o estranho e de integrar novos dados nas concepções pré-existentes. As incertezas são, assim, resolvidas reestruturando-se o equilíbrio no pensamento representacional.» (Santiago, 1996: 27).

Esta situação pode fazer com que as representações dos professores se estruturem de forma a privilegiar mecanismos de adaptação em detrimento de mecanismos activadores

¹⁹⁴ Modelos orientados para a promoção de mudanças internas nos sujeitos.

¹⁹⁵ Taxa de Abandono Escolar – percentagem total de indivíduos, no momento censitário, com 10-15 anos que não concluíram o 3º ciclo e não de encontram a frequentar a escola, por 100 indivíduos do mesmo grupo etário. (Fonte: ME)

¹⁹⁶ Taxa de Saída Antecipada – percentagem total de indivíduos, no momento censitário, com 18-24 anos que não concluíram o 3º ciclo e não de encontram a frequentar a escola, por 100 indivíduos do mesmo grupo etário. (Fonte: ME)

¹⁹⁷ Taxa de Saída Precoce – percentagem total de indivíduos, no momento censitário, com 18-24 anos que não concluíram o ensino secundário e não de encontram a frequentar a escola, por 100 indivíduos do mesmo grupo etário. (Fonte: ME)

das mudanças e das inovações nas práticas pedagógicas¹⁹⁸. Relativamente aos pais cuja representação social de escola está mais próxima de uma concepção tradicional, tal facto pode associar-se às experiências anteriores de escolarização, normalmente caracterizadas pela frequência de um número reduzido de anos de escolaridade básica, pouca informação sobre a organização, os currículos, os objectivos educativos e as finalidades da escola actual. Esta dificuldade de acesso à informação¹⁹⁹ favorece a transmissão indirecta de saberes o que origina numerosas distorções²⁰⁰. Também a falta de clareza e as contradições que, como referimos, se verificam entre os princípios da acção educativa e as práticas pedagógicas podem induzir os pais/EE a sobrevalorizarem as aprendizagens básicas, o cumprimento das regras disciplinares, a opção pela defesa de estratégias pedagógicas mais rígidas e pelas funções e papéis tradicionais do professor. Tanto para os professores, como para os pais/EE a concepção de escola tradicional surge como uma matriz de leitura mais segura e historicamente legitimada, viabilizando o estabelecimento de pontos de ancoragem que lhes permitem aceder a uma realidade educativa que consideram confusa e contraditória. Nos casos em que, pelo contrário, se verifique uma maior convergência de posições entre a representação de escola e os padrões educativos requeridos pelo modelo de escola construtiva, os vários aspectos da vida escolar são representados de forma abrangente e crítica, permitindo assumir um papel mais activo no acompanhamento da escolaridade dos alunos (Davies et al., 1989) e na partilha de responsabilidades no desenvolvimento do processo educativo.

¹⁹⁸ Com frequência, os docentes em vez de reclamarem por mais autonomia utilizam as disfunções burocráticas para reforçarem as suas posições e defenderem os seus interesses. Nos actores que preferem evitar comprometimentos, aumentar ou manter a sua margem de liberdade, a apatia ou a recusa em participar passa a ser um comportamento racional (Lima, 1987).

¹⁹⁹ Os indivíduos podem não ter acesso às informações úteis para o conhecimento do objecto “escola” por motivos inerentes à sua complexidade mas também devido a barreiras sociais e culturais.

²⁰⁰ Este problema enquadra-se numa das três condições que afectam a formação das representações sociais e que Moscovici (1976) designou por *dispersão da informação*. A segunda condição – *focalização* – relaciona-se com a posição específica do grupo social relativamente ao objecto de representação e que vai orientar o interesse/desinteresse por certos aspectos do objecto. Este fenómeno impede que o sujeito obtenha uma visão global do objecto. A terceira condição diz respeito à necessidade que os indivíduos sentem em desenvolver comportamentos e discursos coerentes sobre um objecto que conhecem mal. Para isso, preenchem zonas de incerteza do conhecimento que têm do objecto, utilizando diversos mecanismos de inferência. Para Moscovici este fenómeno da pressão à inferência favorece a adesão dos sujeitos às opiniões dominantes do grupo.

PARTE II

CAPÍTULO IV: METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

1. ASPECTOS GERAIS

Actualmente, quer na Psicologia quer na Educação, as interpretações pessoais dos fenómenos, «as suas representações, a natureza interactiva da sua construção e a necessidade de se colocar na perspectiva do outro» voltam a constituir «condição prévia ao conhecimento e à explicação do seu comportamento» (Almeida e Freire, 2003: 101). A natureza dos fenómenos que ocorrem na escola são de carácter social, pelo que o contexto que nos propusemos investigar se caracteriza, não pela existência de uma realidade objectiva, mas por múltiplas realidades construídas a partir das percepções e interacções pessoais dos sujeitos. Temos consciência que os dados recolhidos não reflectem a realidade “objectiva”, mas sim o modo como ela é percebida e vivida por cada actor.

Por outro lado também sabemos que as escolas são totalidades complexas que não podem ser objecto de uma visão parcelar e analítica (Canário, 1992: 173). Através da inter-relação do investigador com os sujeitos de estudo, pretendemos compreender como se caracteriza a relação entre a escola e a família, ao nível do ensino básico de um agrupamento vertical de escolas. Procuramos a globalidade e a compreensão dos fenómenos. Para isso, partimos da perspectiva dos actores – pais e professores – procurando captar o significado das acções sociais, os motivos e as crenças que as norteiam (Diogo, 1998). Dado que «compreender é encontrar o significado dos dados em relação à sua posição no campo situacional total» (Diogo, 1998: 92), não podemos considerar o indivíduo isoladamente, mas sim em contexto: os significados são construídos pelos actores sociais e, ao mesmo tempo, sujeitos a contínuos processos de renegociação e revisão. Ou seja, procuramos estudar a realidade sem a fragmentar nem a descontextualizar, partindo sobretudo dos próprios dados para os compreender ou explicar (Almeida e Freire, 2003).

1.1. OPÇÕES METODOLÓGICAS: O MÉTODO DO ESTUDO DE CASO

Não encontramos uma indicação clara quanto à metodologia a adoptar no estudo das representações sociais. Moscovici (1984) defende que o importante é isolar e descrever

as representações e que para as investigar é necessário comparar diferentes grupos e recorrer a métodos de observação para as podermos descrever, perceber a sua estrutura e a sua evolução. Assim as representações sociais têm sido estudadas através de uma grande variedade metodológica (Vala, 1993), o que leva alguns investigadores a defenderem a adopção de uma metodologia própria (Herzlich, 1972), enquanto outros advogam que a diversidade de métodos enriquece a teoria (Maya, 2002).

Consideramos que uma investigação de tipo qualitativo se adequa ao estudo das representações sociais e também ao objectivo da nossa investigação, que pretende compreender como é que a escola é representada por pais e professores e como se processa a relação entre ambos. Por isso, optámos por este tipo de abordagem metodológica, que privilegia as perspectivas dos participantes (Bogdan e Biklen, 1994) e, mais concretamente, pelo Estudo de Caso como estratégia de investigação²⁰¹, já que este tem por objectivo analisar uma situação concreta, real e complexa (como a realidade do contexto educativo), ao longo de um determinado período de tempo, na qual «se ensaia uma ginástica subtil que permite, não só “ver” o jogo das inter-relações, como de as descrever, formular e compreender» (Diogo, 1998: 95). O Estudo de Caso não permite estabelecer “verdades gerais” sobre determinadas formas de interacção social. Tenta estudar um determinado caso muito específico e, eventualmente, poder-se-á, com base nesse estudo, levantar algumas pistas para estudos mais vastos ou novas aplicações do estudo inicial. De acordo com Yin (1987: 23), o Estudo de Caso é

«um método de investigação que permite um estudo holístico e significativo de um fenómeno contemporâneo no seio de um contexto real, quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são claramente evidentes e nos quais são utilizadas muitas fontes de informação.»

Merriam (1991: 16) define o Estudo de Caso qualitativo como sendo «uma descrição e análise intensiva e holística de uma única entidade, fenómeno ou unidade social». Como “Caso” podemos considerar um acontecimento, um indivíduo, uma organização ou um programa (Yin, 1987). A sua utilização faz sentido quando se pretende investigar relações entre indivíduos em contextos específicos; interacções entre os participantes numa situação

²⁰¹ Contudo, não pretendemos confundir Estudo de Caso com a expressão “abordagem qualitativa”, pois trata-se de uma estratégia de investigação que (embora a sua caracterização subentenda a especificidade do fenómeno em estudo) pode incluir técnicas qualitativas, quantitativas ou mistas (Yin, 1987).

definida; atitudes, comportamentos de indivíduos num contexto específico; representações sociais dos indivíduos em interacção, etc.

Para Yin (1987) há várias condicionantes implicadas na selecção da estratégia de investigação a utilizar: o tipo de questão a investigar; o controlo que o investigador tem sobre os factos; o *focus* dos fenómenos (no sentido de se considerar contemporâneo ou histórico). Segundo este autor, o Estudo de Caso apresenta-se como estratégia adequada quando o investigador detém um reduzido controlo sobre os acontecimentos, o *focus* incide sobre fenómenos actuais em contexto real e se procura responder a questões do tipo “o quê”, “para quê”, “onde”, “quem”, “quando”, “como”, “porquê” sendo, nas duas últimas questões, que o Estudo de Caso potencia as suas características heurísticas. No caso concreto do nosso estudo, ao incidir na dinâmica da relação escola-família ao nível do ensino básico, consideramos que as questões de investigação que colocamos – “como se processa a relação entre a escola e a família?”; “porque é que, habitualmente, pais e professores estabelecem contactos pouco frequentes? Porque é que não se envolvem mais?” – enquadram-se na estratégia escolhida e que procura descrever, analisar e interpretar a relação entre a escola e a família, num Agrupamento Vertical de Escolas.

1.2. LIMITAÇÕES E POTENCIALIDADES DO ESTUDO DE CASO

Toda a metodologia ou estratégia de intervenção, e o Estudo de Caso não é excepção, apresenta razões que lhe confere um estatuto privilegiado relativamente a outras intervenções mas também contém limitações que não devem ser esquecidas. A partir de uma análise sucinta apresentamos os seguintes aspectos que nos parecem essenciais:

1. Os Estudos de Caso não pretendem qualquer tipo de generalização;
2. Dificuldade em garantir a objectividade das conclusões. Todavia, como no nosso estudo não procuramos a explicação ou a produção de uma qualquer relação causal, mas sim um conhecimento compreensivo dos significados que os actores atribuem às suas acções, parece-nos que este facto não constitui uma limitação;
3. O envolvimento do investigador pode afectar a fidelidade dos dados fazendo com que informações equívocas e visões distorcidas afectem a orientação das “descobertas” e conclusões (Yin, 1987);

4. Nem sempre o Caso seleccionado corresponde ao que inicialmente o investigador havia idealizado, o que aumenta as possibilidades de obter informação pouco interessante e fiel;
5. Vários autores têm criticado este método de investigação. Yin (1994), referido por Bassey (1999), sustenta que os Estudos de Caso são, de modo geral, pouco rigorosos, fornecem uma fraquíssima base para negociações e são demasiado longos e praticamente impossíveis de ler. Este autor refere ainda que é muito difícil concluir um Estudo de Caso bem feito.

Apesar das limitações, o Estudo de Caso também apresenta potencialidades que o transformam numa estratégia adequada para a compreensão dos problemas educativos. Assim, tendo por base o trabalho de Cohen e Manion (1994), destacamos:

1. O envolvimento do investigador na dinâmica de uma entidade social única pode permitir a divulgação e compreensão de processos que, de outro modo, ficariam sub-analisados;
2. O processo de observação decorre durante um espaço temporal longo o que permite que a informação recolhida seja suficiente para uma compreensão mais segura e fundamentada das acções dos sujeitos;
3. Os Estudos de Caso vistos como produtos podem constituir um arquivo de material descritivo suficientemente rico para permitir novas interpretações dos mesmos;
4. Os Estudos de Caso podem constituir um “passo para a acção”, na medida em que as suas conclusões podem ser interpretadas como a base de alterações no sistema educativo, nas mais diversas instâncias;
5. Como normalmente se apresentam com uma linguagem próxima da utilizada no dia-a-dia, podem constituir uma forma de democratizar as conclusões das investigações em educação;
6. Atendendo à sua natureza heurística, à medida que a investigação progride podem surgir novos elementos ou dimensões;
7. Enquanto metodologia de auto-formação dos actores, pode converter-se também numa metodologia apropriada para melhorar nos professores a sua capacidade reflexiva e “problematizadora”, com a consequente melhoria da prática educativa. É assim um método útil para análise de problemas práticos, acontecimentos ou situações do quotidiano.

2. PLANO DE INVESTIGAÇÃO

«Não existe apenas um caminho para conseguir reconstruir a realidade, nem para a conhecer, explorar e interpretar» (Guerra, 2003: 87). Para se produzir um conhecimento o mais profundo possível da realidade educativa é imprescindível reunir muitas informações pormenorizadas de forma a alcançar a sua total compreensão. Para isso recorre-se à utilização de vários instrumentos que permitam comparar e compensar as limitações uns dos outros.

O estudo da relação escola-família é apoiado, sobretudo em métodos etnográficos²⁰² (qualitativos), recorrendo à observação, à análise de documentos e a questionários, na tentativa de conhecer e compreender as perspectivas dos vários protagonistas em contextos diferenciados (Villas-Boas, 2002). Ainda que sob a forma de estudo exploratório, procuramos cruzar uma perspectiva diacrónica com a análise sincrónica do contexto específico em que interagem pais e professores num agrupamento vertical de escolas, que inclui os três ciclos do ensino básico. Tendo por base a revisão bibliográfica efectuada nos três capítulos anteriores, o estudo centra-se na análise do modo como as representações sociais de escola, de pais e professores, influenciam a relação escola-família. Ao privilegiarmos a observação participante (durante nove meses) e o inquérito por questionário, possibilitou-nos analisar o confronto entre o discurso e a prática de pais e professores, tal como outros estudos também têm evidenciado, nomeadamente as investigações desenvolvidas por Pedro Silva (2003, 2003a).

2.1. QUESTÕES E OBJECTIVOS DE PESQUISA

A análise sócio-histórica da emergência e desenvolvimento da participação parental realizada na primeira parte deste trabalho dá-nos conta que, actualmente, o discurso oficial defende uma perspectiva democrática de escola, inerente a uma concepção democrática de vida cívica e política e, portanto, intimamente ligada à participação. É assim que vários normativos legais apontam claramente nesse sentido, concentrando-se numa lógica de democraticidade e participação. Mas a realidade corresponderá a estes propósitos? Estará a escola aberta à participação das famílias? Estarão as famílias predispostas a esta participação? Que representações sociais de escola têm os pais? E os professores? Em

²⁰² Segundo Pedro Silva (2003a: 87), enquanto método de investigação social e sociológica, a etnografia procura «confrontar o “dizer” dos actores com o seu “fazer”». Considera ainda que esta distinção é muito importante para «a compreensão dos processos sociais» (pp. 88).

termos gerais, que traços comuns poderão ser encontrados nas representações sociais de escola nos pais e professores? Existem diferenças de percepção entre pais e professores relativamente ao envolvimento parental na escola? A partir destas questões e do pressuposto que as representações sociais são os organizadores das relações simbólicas entre actores sociais (Doise, 1990), definimos os objectivos do nosso trabalho. Estes visam conhecer e tentar compreender de que modo as representações sociais que pais e professores construíram da escola determinam a relação que estabelecem entre si. Para tal, propomo-nos saber como é que pais e professores se posicionam relativamente aos dois paradigmas fundamentais de escola; caracterizar a aproximação que existe entre a família e a escola, designadamente quanto à frequência dos contactos estabelecidos, considerando a vertente escola e as dimensões individual e colectiva; saber qual a importância atribuída, por pais e professores, em relação à participação das famílias na vida da escola; identificar os obstáculos que se colocam ao envolvimento das famílias na vida escolar; caracterizar o envolvimento dos pais no movimento associativo.

2.2. ESTRATÉGIAS DE INVESTIGAÇÃO

A definição do conceito de representação social de escola remete-nos para os actores sociais produtores da representação; ou seja, de um lado as famílias e do outro os docentes. No caso concreto deste estudo, o objecto específico a considerar é a escola, posicionada num conjunto de dimensões que se relacionam (Vala, 2002: 465): Dimensão Organizativa, Dimensão Pedagógica e Dimensão Sócio-cultural. Consideramos que a articulação destas três dimensões permite-nos posicionar cada um dos grupos sociais relativamente a cada um dos modelos de escola definidos na primeira parte deste trabalho: “Comunidade Escolar” vs “Comunidade Educativa”. Temos consciência que, em situações reais, raramente podemos posicionar os grupos sociais relativamente a estes dois tipos de representação social, claramente definidos. Se, por um lado, eles constituem pontos de referência em relação aos quais podemos captar e comparar situações intermédias, por outro lado, a relação social que se estabelece entre a Escola e a Família não obedece a um padrão único que se repete em cada escola, porque a conduta humana é significativamente influenciada pelos ambientes nos quais ocorre (Brofenbrenner, 1987).

2.2.1. CARACTERIZAÇÃO DOS ESPAÇOS

O contexto onde realizámos o estudo é um Agrupamento Vertical de Escolas que abrange duas freguesias localizadas num concelho urbano da Área Metropolitana do Porto e é composto por uma escola básica dos 2º e 3º ciclos (EB 2, 3), quatro escolas básicas do 1º ciclo (EB1) e três jardins de infância (JI). Estas escolas distam entre si 1 a 3 km. A maior parte dos alunos faz o percurso casa-escola a pé ou de automóvel. Embora existam transportes públicos estes são poucos utilizados pelos alunos.

A escola sede do Agrupamento é a EB 2, 3 que é também o edifício de maiores dimensões. Após a conclusão do 4º ano a maior parte dos alunos das quatro EB1 do Agrupamento, frequentam os 2º e 3º CEB nesta EB 2, 3. A sua construção data de 1999, é um edifício tipo C24 e apresenta-se em bom estado de conservação. Possui 24 salas de aula, um Gabinete de Direcção, Secretaria, Sala de Professores, Sala de Funcionários, Polivalente, Cantina, Cozinha, Bar, Papelaria, Biblioteca, Sala Multimédia, Sala de Atendimento de pais e encarregados de educação, arrecadação de material, recreio descoberto de grandes dimensões, Ginásio. Não possui recreio coberto nem Auditório. Durante o ano lectivo 2004/2005 estiveram em funcionamento 27 turmas, do 5º ao 9º ano de escolaridade o que obrigou à utilização de alguns gabinetes de maiores dimensões como salas de aula. Existem ainda pequenos gabinetes destinados ao funcionamento de clubes temáticos e grupos de estágio (de Matemática e de Educação Visual e Tecnológica). A Sala de Professores é ampla e destina-se essencialmente ao convívio entre docentes durante os intervalos das aulas e à realização de trabalho individual (por exemplo, preparação de aulas, correcção de testes dos alunos, utilização da Internet, etc.). Menos frequente é a utilização deste espaço para reuniões de professores. De facto, as reuniões de Direcção de Turma, de Departamento, de Conselho Pedagógico, de Assembleia de Escola, entre outras, são efectuadas numa das salas de aula, em horário pós-lectivo (após as 18h30). Existe ainda uma sala de Directores de Turma, destinada ao atendimento dos encarregados de educação. O atendimento é individualizado, pelo que os EE aguardam a sua vez num pequeno corredor que antecede a sala. Além do contacto presencial, os PT/DT podem contactar os EE através de telemóvel que o CE disponibilizou para cada um dos estabelecimentos de ensino. A EB 2, 3 disponibilizou à AP/EE um pequeno gabinete (3m²) que utilizam para aguardar documentação e materiais de apoio. Para a realização de reuniões ordinárias, a AP solicita ao CE uma sala de aula, enquanto que para as reuniões da

assembleia-geral é-lhes cedido o refeitório, que constitui o espaço coberto de maiores dimensões. Para a realização de actividades com os educandos, a AP solicita ao CE a autorização e o espaço de que necessitam e, normalmente, obtém parecer favorável. A AP dispõe ainda de um placar localizado no hall da entrada principal do edifício para a afixação de informação.

Relativamente às EB1, três edifícios são de tipo Plano Centenário tendo sido construídos em 1959, 1965 e 1966 e possuem seis²⁰³, quatro e três salas de aula, respectivamente. O estado de conservação de dois destes edifícios é mau. Em cada uma destas escolas existe cantina, cozinha e um pequeno gabinete que foi adaptado para Sala de Professores. O recreio coberto é de pequenas dimensões e insuficiente para o número de alunos que frequentam as escolas. Já os recreios descobertos têm boas dimensões. Nenhuma destas escolas possui um espaço coberto para a prática de Educação Física.

O quarto edifício onde funciona o 1º CEB é de tipo P3, foi construído em 1980 e possui oito²⁰⁴ salas de aula. O seu estado de conservação é mau. Esta escola possui Sala de Professores, Polivalente, Cantina, Cozinha, Biblioteca, arrecadação de material e um recreio descoberto de grandes dimensões.

Nas quatro escolas EB1 não existe uma sala para atendimento aos pais/EE, sendo este realizado na sala de aula do professor titular de turma. Apenas uma escola não possui associação de pais. Nas duas escolas de Plano Centenário onde existe AP, estas não dispõem de espaço próprio, devido à falta de instalações. No placar informativo o espaço disponível é dividido entre a AP e as professoras. As reuniões ordinárias e de assembleia-geral da AP realizam-se numa sala de aulas que a associação solicita previamente à coordenadora de estabelecimento. Na escola tipo P3, a AP dispõe de um pequeno gabinete (6m²) que utiliza para a realização de reuniões ordinárias e para guardar documentação e material de apoio. Este espaço, embora esteja no interior da escola, possui uma entrada independente pelo que a AP não necessita de solicitar autorização para a sua utilização. As reuniões de assembleia-geral efectuem-se no polivalente carecendo de autorização prévia da coordenadora de estabelecimento. Existe um placar para afixação de informação que foi colocado pela AP mas que é utilizado conjuntamente com a escola.

²⁰³ Numa destas salas funciona o Jardim de Infância.

²⁰⁴ Duas destas salas pertencem ao Jardim de Infância.

2.2.2. CARACTERIZAÇÃO: PAIS/EE; PT/DT; EDUCANDOS

No ano lectivo 2004/2005 a população discente deste Agrupamento totalizava 914 alunos, dos quais 381 frequentavam o 1º CEB e 533 frequentavam os 2º e 3º CEB. Havia 93 docentes com componente lectiva, dos quais 20 leccionavam no 1º CEB e 73 leccionavam nos 2º/3º CEB. Destes, 46 não tinham direcção de turma. Apesar do número de DT (27) ser inferior ao total de docentes sem direcção de turma que leccionavam os 2º/3º CEB, consideramos que representam os professores da EB 2, 3 na medida em que os critérios de nomeação dos DT são feitos de forma aleatória pelo que, neste grupo, estão presentes professores de todos os grupos disciplinares e de diversas idades, habilitações profissionais, experiências de ensino e tempo de permanência na escola.

Os dados apresentados na Tabela 1 têm como referência o ano lectivo 2004/2005 e dizem respeito aos sujeitos a quem foi administrado o inquérito por questionário. O grupo de pais/EE era constituído por 328 sujeitos (com educandos a frequentarem ou o 4º, ou o 6º ou o 9º ano) dos quais, 230 responderam ao inquérito. O grupo de docentes era constituído por 20 PT (no 1º CEB) e 27 DT (nos 2º e 3º CEB). Ao inquérito responderam trinta e quatro docentes. A percentagem relativa de respondentes pais/EE e PT/DT é muito próxima e os valores obtidos – 70% e 72%, respectivamente – permite-nos referir que a adesão dos inquiridos foi satisfatória.

Inquiridos	Nível de Ensino	Total de inquiridos	Questionários			Percentagem de questionários validados	Percentagem de questionários invalidados
			Considerados válidos	Não preenchidos	Não devolvidos		
Pais/EE	1º CEB (4º ano)	90	70	8	12	78%	22%
	2º CEB (6º ano)	158	124	1	33	78%	22%
	3º CEB (9º ano)	80	36	0	44	45% ²⁰⁵	55%
	Total	328	230	9	89	70%	30%
PT/DT	1º CEB (PT)	20	18	0	2	90%	10%
	2º CEB (DT)	12	7	0	5	58%	42%
	3º CEB (DT)	15	9	0	6	60%	40%
	Total	47	34	0	13	72%	28%

Tabela 1: Adesão de pais/EE e PT/DT ao questionário

No que concerne aos EE e relativamente ao seu o **grau de parentesco** com o aluno, verificamos que 72% dos inquiridos são mães e apenas 23% dos questionários foram

²⁰⁵ De acordo com informação recolhida junto dos DT do 9º ano, frequentemente são os próprios alunos que retêm a informação destinada aos respectivos pais/EE. Esta dificuldade é superada quando os alunos têm que devolver ao DT a confirmação escrita de que a informação foi entregue ao EE, o que não aconteceu neste estudo.

preenchidos pelos pai(s) dos alunos. Os restantes 5% correspondem a outros familiares: avó, irmã, tia. A elevada representatividade das mães verifica-se também nas reuniões, promovidas pela escola²⁰⁶ ou pelas associações de pais²⁰⁷ e na composição dos corpos sociais de três das quatro AP existentes neste Agrupamento²⁰⁸. Pedro Silva (2002, 2003, 2005) chama a atenção para o facto da relação escola-família ser, fundamentalmente, uma relação no feminino, ou seja, na maior parte dos casos (o que também se verifica neste estudo, já que dos 47 professores inquiridos, apenas 4 são do sexo masculino) trata-se de uma relação entre mães e professoras.

Em termos etários a média ponderada de idade dos pais é de 39 anos, tomando esta variável como menor valor 20 anos (irmã) e como maior valor 69 anos (avó).

Quanto ao nível de escolaridade dos EE apurámos que 72% têm habilitações até ao 9º ano de escolaridade; a habilitação mais referida é o 1º CEB (classe modal) no qual se situam 30% dos inquiridos; apenas 11% têm habilitações superiores ao ensino secundário e 1% não concluiu qualquer nível de escolaridade.

Relativamente à actividade profissional dos EE, segundo a Classificação Nacional de Profissões (CNP-94)²⁰⁹, averiguámos que a classe modal inclui inquiridos que se apresentam numa das seguintes situações: domésticos (20%), desempregados (14%), reformados, incapacidade permanente para o trabalho ou estudantes (2,6%). Ou seja 37% dos pais/EE que acompanham mais de perto a educação escolar dos educandos incluem-se grupo da população inactiva. O grupo de profissões que ocupa maior número de inquiridos é o Pessoal Administrativo e Similares (GG4: 16%), seguindo-se os Trabalhadores Não Qualificados (GG9: 13%) e os Operários, Artífices e Trabalhadores Similares (GG7: 12%). Apenas 9% dos inquiridos pertencem ao GG2 – Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas. Nesta categoria incluímos os pais que são professores e que representam 5% do total dos inquiridos. Não foram contabilizados inquiridos pertencentes aos Quadros Superiores da Administração Pública (GG1), aos Agricultores e Trabalhadores

²⁰⁶ Ver anexo nº 3.

²⁰⁷ Ver anexo nº 4.

²⁰⁸ Composição dos órgãos sociais das AP: EB 2, 3 – treze homens e três mulheres; EB1 – cinco homens e oito mulheres; EB1 – cinco homens e nove mulheres; EB1 – dois homens e quatro mulheres.

²⁰⁹ A CNP-94 surge na sequência da revisão da Classificação Nacional de Profissões de 1980, tendo por base a CITEP-88 (Classification Internationale Type des Professions) – Bureau International du Travail e estando em conformidade com as resoluções da 13ª Conferência Internacional dos Estatísticos do Trabalho. (Fonte: IEF; <http://portal.iefp.pt>)

Qualificados da Agricultura e Pescas (GG6) e aos Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem (GG8).

Questionados sobre o local de residência constatamos que 67% dos EE residem na freguesia onde se situa o estabelecimento de ensino do seu educando e 31% residem nas freguesias próximas, pertencentes a este concelho.

Dado que o Agrupamento Vertical de Escolas se localiza na Região do Grande Porto, as deslocações pendulares²¹⁰ ocorrem essencialmente a uma escala local: 75% dos inquiridos residentes no concelho exerce a sua actividade profissional no próprio concelho. As deslocações pendulares casa-trabalho inter-concelhias verificam-se para 25% dos pais, que se deslocam para concelhos limítrofes (num raio de 15 km).

A amostra de PT/DT é constituída por 88% de licenciados, os restantes são bacharéis e leccionam sobretudo no 1º CEB. Em termos etários, a amostra abrange docentes entre os 23 e os 53 anos. A média ponderada de idades é de 37 anos. Relativamente ao tempo de exercício docente (Gráfico 1), regista-se a média ponderada de 14 anos de serviço. A classe modal situa-se no intervalo de um a seis anos de serviço e engloba 29% dos inquiridos.

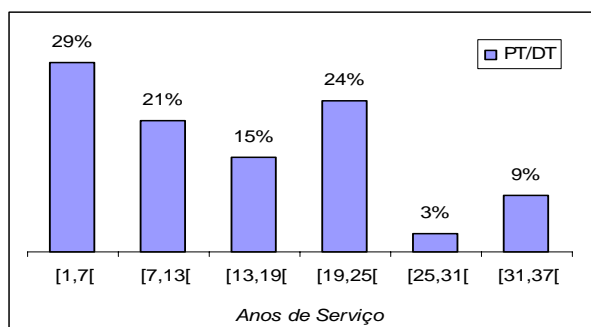


Gráfico 1: PT/DT por tempo de serviço docente

Quanto ao local de residência, 79% dos professores residem no mesmo concelho onde trabalham. Para 15% dos docentes a distância casa-trabalho não ultrapassa os 15 km e apenas 6% residem fora da área do Grande Porto.

No que concerne à caracterização das duas amostras consideradas neste estudo e sem menosprezar a especificidade de cada uma, os dados sugerem que EE e professores

²¹⁰ A expressão “deslocações pendulares” é habitualmente utilizada para designar as deslocações quotidianas dos indivíduos activos empregados ou estudantes entre o local de residência e o local de exercício da sua actividade (Pereira, 1995: 31).

apresentam níveis etários próximos e inferiores a 50 anos; residem e trabalham no mesmo concelho onde se localiza o Agrupamento de Escolas. Os índices de escolaridade²¹¹ e a actividade profissional²¹² da maior parte dos EE apontam no sentido de que muitas famílias apresentam um nível cultural baixo se comparado com a cultura valorizada pela instituição educativa o que pode contribuir para uma tentativa de explicação da dinâmica de participação e envolvimento dos pais na escola. Apesar disso, as condições proporcionadas pela idade, vizinhança do local de residência e de trabalho relativamente à escola, estabilidade do corpo docente²¹³, podem jogar a favor de uma maior proximidade e realçar a influência das representações sociais de escola na forma como se efectiva a relação escola-família.

No que diz respeito aos educandos, considerámos pertinente conhecer a idade do educando, a taxa de sucesso escolar e opinião dos EE em relação aos resultados escolares. Partimos do pressuposto que EE cujos educandos tenham passado por um processo de retenção repetida e que, por esta razão, apresentam uma idade superior à esperada para o ano de escolaridade que frequentam e/ou que avaliam negativamente os resultados escolares são situações que podem condicionar as respostas ao questionário, enviesando os resultados.

Através dos valores obtidos verificamos que a faixa etária se situa entre os 9 anos (alunos do 4º ano) e os 18 anos (um aluno do 9º ano) e a idade média, em cada ano terminal de ciclo corresponde à idade média esperada: 9,6 anos para o 4º ano, 12 anos para o 6º ano e 15 anos para o 9º ano de escolaridade.

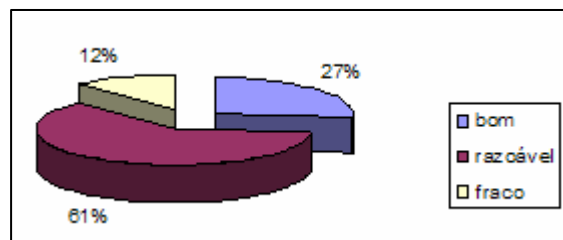
Relativamente ao ano lectivo 2004/2005, 88% dos pais avaliam positivamente os resultados escolares dos seus educandos (Gráfico 2), tendo 72% referido que o seu educando nunca foi retido.

²¹¹ 72% dos pais possuem como habilitação máxima o 9º ano de escolaridade.

²¹² A actividade profissional declarada sugere-nos que exige poucas qualificações e, na maior parte dos casos, obriga os EE a cumprirem horários de trabalho pouco flexíveis. Esta situação acarreta restrições na sua disponibilidade para acompanharem e/ou participarem em actividades escolares de forma mais sistemática.

²¹³ Esta vontade é reafirmada no texto contido no Projecto Educativo do Agrupamento (2003/2007: 15): «*De uma maneira geral (...) o corpo docente sente-se satisfeito por trabalhar nas escolas deste agrupamento e procura dar continuidade ao trabalho que aí desenvolve já que no decurso do concurso de docentes, muitos manifestaram vontade em permanecer nos estabelecimentos de ensino onde trabalham actualmente.*»

Gráfico 2: Opinião dos pais/EE relativamente ao aproveitamento escolar dos seus educandos



2.2.3. TÉCNICAS DE OBSERVAÇÃO E RECOLHA DE DADOS

A recolha de dados realizou-se com o recurso às seguintes técnicas: observação participante; recolha documental; realização de questionários a pais/EE e a PT/DT. Com estes instrumentos procurámos colher dados que respondam às três directrizes básicas que norteiam os Estudos de Casos, designadamente, a descrição, a reconstrução do ocorrido e a procura de soluções (Diogo, 1998: 99).

Observação Participante

No método de investigação utilizado neste trabalho – o Estudo de Caso – «o processo de recolha de dados pressupõe um carácter “fluído e aberto”» e resulta acima de tudo das interações que se vão estabelecendo entre investigador e sujeitos (Canário et al, 1997: 110). A observação participante constitui um dos elementos mais característicos do método de investigação etnográfica e implica alguns requisitos: o investigador envolve-se nas actividades e ao participar no quotidiano do contexto e das pessoas serve-se deste modo de “olhar” para tentar apreender os modos de expressão de determinado grupo, compreender as suas regras e normas de funcionamento e entender os seus comportamentos o que exige um longo período de tempo; é necessário proceder ao registo detalhado do que ocorre na situação em causa, tomando notas de campo e recolhendo provas documentais; estes elementos são, posteriormente, submetidos a reflexão crítica. Ou seja, a observação participante exige a realização de um «trabalho minucioso, reflexivo, para captar, descrever e interpretar o significado dos acontecimentos» (Guerra, 2003: 103). Considera-se desnecessária a utilização de quadros de observação, porque estes balizam a realidade e excluem a «possibilidade de atender ao imprevisível, à novidade» (Guerra, 2003: 103). Este tipo de observação não se limita ao observável, ele procura as intenções, os motivos, pensamentos, etc., que não sendo observáveis, justificam a acção. Em lugar da

quantificação, uma vez que se procura «recolher processos que não são facilmente redutíveis a números sem uma simplificação abusiva» (Simón e Boyer, referidos por Guerra, 2003: 104), utilizam-se notas de campo para o registo do que foi observado. Nesta perspectiva, a observação participante permite ao investigador compreender e conhecer mais profundamente a realidade observada, apresentando outras vantagens: previne a divergência entre o comportamento verbal e real, que acontece na aplicação dos questionários; dissipa a discrepância entre o que se pensa e o que se diz, que vulgarmente se verifica no preenchimento de questionários; retira o «duplo nível de significado, ao recolher os dados da própria realidade, e não mediante intermediários» (Guerra, 2003: 101).

Costa (1990: 135) refere que a «presença do investigador no terreno da pesquisa introduz neste uma série de novas relações sociais»; aqui ele encontra «informantes privilegiados» mas também se torna interferente. Segundo este autor (1990: 135), a «interferência não é, pois, simplesmente um obstáculo ao conhecimento sociológico, mas também um veículo desse conhecimento» pelo que o investigador, em vez de tentar evitá-la, deve tê-la em consideração, procurar controlá-la e objectivá-la.

Através da observação procurámos proceder a uma análise qualitativa dos cenários de estudo, com o propósito de compreender o contexto em que decorre a acção, ter acesso a fenómenos que habitualmente possam passar despercebidos aos actores, obter informação pertinente em relação à qual os sujeitos possam estar relutantes em a referir nos questionários, desenvolver um corpo de conhecimentos sobre o terreno da pesquisa e que possam constituir um recurso importante para a compreensão e interpretação das situações (Patton, 1980).

Recolha Documental

Na opinião de Guerra (2003: 114) os materiais escritos existentes nas escolas podem ser considerados «instrumentos quase observacionais» e muitos deles podem ajudar-nos a conhecer a realidade. Alguns documentos oficiais limitam-se a ser apenas uma declaração de intenções que pouco correspondem à prática diária. Para este autor (2003: 116) a «ruptura oficialidade/realidade está tão patente», que docentes, EE e alunos «desconhecem, muitas vezes, não só o conteúdo, como a própria existência de tais documentos».

Questionário

Globalmente, construímos dois questionários (a PT/DT - anexo nº 6 e a pais/EE – anexo nº 7) contudo, como a especificidade das situações assim o exigia, cada um destes instrumentos foi adaptado para ser aplicado ao contexto do 1º CEB e ao contexto dos 2º e 3º CEB, o que resultou na administração de quatro questionários. Com a aplicação destes instrumentos pretendemos descrever, operacionalizar e identificar algumas dimensões da participação das famílias no quotidiano escolar. Os questionários foram previamente testados, em diferentes professores e em indivíduos de diferentes estatutos sócio-culturais com o objectivo de aferir da clareza e pertinência das questões. Neste trabalho verificámos a necessidade de simplificar as opções de resposta de forma que indivíduos com baixos níveis de escolaridade compreendessem as questões e fossem capazes de responder de acordo com as opções de resposta disponíveis. Mesmo assim, pensamos que houve dificuldade em responder. No entanto, uma maior simplificação do instrumento traduzir-se-ia numa diminuição drástica da riqueza de informação que conseguimos obter²¹⁴.

Em função dos objectivos do estudo, elaborámos uma grelha (anexo nº 5) de análise das várias dimensões da vida escolar: organizativa, pedagógica e sócio-cultural. Cada uma destas dimensões foi subdividida em várias componentes a partir das quais se construíram os itens que fizeram parte dos questionários. Foram ainda privilegiados dois níveis de análise distintos: um, designado por “Relação Escola-Família” (E/F), procura recolher informação sobre a interacção efectivamente estabelecida entre pais/EE e PT/DT; o outro nível de análise, “Representação Social” (R), pretende averiguar a opinião que os inquiridos possuem do conceito de “relação escola-família”.

Os questionários são compostos por duas partes principais: a primeira parte destina-se à caracterização social de cada um dos grupos. A segunda parte dos questionários destina-se à recolha de opiniões e representações que permitam caracterizar a relação escola-família neste Agrupamento. As respostas às questões colocadas apresentam diversas formas: questões de leque fechado às quais os inquiridos respondem utilizando uma de duas alternativas (Sim/Não); questões em que os inquiridos manifestam o seu grau de concordância ou de apreciação para cada uma das afirmações propostas; questões de opção

²¹⁴ «O grau de simplificação crescente dos instrumentos (...) tem como correlação uma recolha decrescente de informação valiosa e matizada.» (Guerra, 2003: 98).

múltipla hierarquizada; questões de resposta aberta dando ao indivíduo liberdade de responder com a extensão e a forma que desejar.

2.2.4. *PROCEDIMENTOS*

Em Junho de 2004 contactámos pessoalmente a presidente do Conselho Executivo e solicitámos-lhe autorização para a realização deste trabalho no contexto do agrupamento que presidia. Foram explicitados os objectivos do estudo e o modo como pretendíamos proceder à recolha de dados. Após os esclarecimentos necessários a autorização foi-nos concedida.

Observação participante

A observação participante decorreu entre Setembro de 2004 e Maio de 2005. Deslocámo-nos semanalmente às escolas do Agrupamento, em dias sequencialmente diferentes, procurando observar de forma equitativa as diferentes escolas, em diferentes momentos do dia: manhã, tarde e noite (aquando da realização de reuniões).

Esta fase da pesquisa possibilitou-nos a construção de um conjunto significativo de notas de campo²¹⁵ a partir da observação de reuniões de diversa índole: reuniões gerais de professores com EE; reuniões entre professores, CE e pais; reuniões entre PT ou DT com pais; reuniões de assembleia-geral das AP; reuniões ordinárias de AP. A nossa observação também abarcou espaços escolares diversificados (nas cinco escolas pertencentes ao Agrupamento): gabinete do Conselho, Executivo, sala dos professores, corredores, bar, recreio. Adoptámos a posição de observador participante conhecido, ou seja «conhecido como observador pelos sujeitos observados» (Guerra, 2003: 102). Uma vez que não tínhamos intenção de intervir no contexto de forma a transformá-lo, procurámos sempre que possível adoptar a posição escolhida por Pedro Silva (2003a: 100) nas suas investigações, isto é, estar «mais do lado da observação do que do da participação». A observação participante permitiu-nos apreender a complexidade de muitas situações, compreender os contextos e as significações atribuídas pelos actores.

²¹⁵ O registo escrito sob a forma de notas de campo era realizado no próprio dia, em casa.

Análise documental

Esta fase decorreu a par da observação participante e privilegiou documentos produzidos pelas escolas e pelas AP. Relativamente aos primeiros, analisámos o Regulamento Interno, o Projecto Educativo, o Plano Anual de Actividades, Actas que de alguma forma fizessem referência à relação entre professores e EE, avisos elaborados pelos professores e destinados aos EE e convocatórias para reuniões de professores com os EE. No que concerne aos documentos elaborados pelas AP analisámos comunicações / avisos aos pais, convocatórias para reuniões de pais e exposições escritas apresentadas por AP ao Conselho Executivo.

Questionário

A entrega dos questionários aos pais/EE realizou-se entre os dias 22 e 25 de Fevereiro de 2005 e a recolha foi concluída no dia 11 de Março. Este processo teve a colaboração do PT/ DT de cada uma das turmas visadas, na medida em que foram eles que entregaram os instrumentos aos EE através dos respectivos educandos e, posteriormente, os recolheram. Para isso explicitámos os objectivos do estudo, o interesse de administração do questionário e prestámos esclarecimentos sobre o preenchimento do mesmo. A entrega dos questionários aos vinte professores titulares do 1º CEB e aos vinte e sete directores de turma dos 2º e 3º CEB realizou-se de 28 de Fevereiro a 4 de Março. A recolha ficou concluída no dia 21 de Março. Aos pais e professores informámos que o preenchimento do questionário era voluntário e garantimos a confidencialidade das informações prestadas, tendo todos os questionários entregues sido devolvidos em envelope fechado. Na nota introdutória do questionário destinado aos pais/EE pedia-se que o mesmo fosse «respondido pela pessoa que acompanha com maior regularidade a vida escolar do(a) aluno(a) matriculado(a) na escola».

2.3. ORGANIZAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Dado que o conjunto de instrumentos de recolha e análise dos dados é mais diverso e flexível comparativamente ao planeamento e prossecução da investigação experimental, torna-se mais difícil antever a defesa e a aplicação de princípios como a objectividade e a validade, pelo que se recorre a métodos de triangulação visando a «consistência da própria informação recolhida e das interpretações que possam vir a ser produzidas» (Almeida e

Freire, 2003: 102). A triangulação baseia-se no princípio de que não há «métodos milagrosos para a resolução dos problemas de investigação» (Diogo, 1998: 99). Para este autor, cada método revela apenas uma parte da realidade empírica pelo que as investigações que se limitam a utilizar um único método ficam mais expostas aos seus erros específicos. Guerra (2003: 127) destaca a definição clássica proposta por Denzin, para quem a triangulação²¹⁶ é «a combinação de metodologias no estudo de um mesmo fenómeno». Ao nível das Ciências Sociais, a utilização de três (ou mais) métodos distintos tem a vantagem de aumentar «enormemente as possibilidades de precisão» (Woods citado por Guerra, 2003: 127). A triangulação permite-nos minimizar «a discrepância entre o que pensa o sujeito e o que diz nas suas respostas e, certamente, entre o que pensa/diz e aquilo que faz» (Guerra, 2003: 98). Contudo, o problema com que nos deparamos é a heterogeneidade da informação recolhida que nos exige uma complexa e difícil tarefa de a interpretar e analisar, mas que nos possibilita uma análise da realidade mais completa e credível.

Neste trabalho, a triangulação baseou-se na comparação dos dados provenientes, da observação, dos documentos e dos questionários. Relativamente aos questionários, o tratamento dos dados foi diverso, consoante o tipo de perguntas e a forma como se apresentaram as respostas. Esta foi a fase mais próxima de uma abordagem quantitativa na investigação que realizámos, apesar de não termos recorrido à utilização de instrumentos de tratamento e análise sofisticados. De facto, limitámo-nos ao cálculo dos valores percentuais absolutos e relativos e a algumas técnicas de representação gráfica dos dados. Excluídas deste processo estiveram as respostas às questões abertas (por permitirem reacções espontâneas e não estruturadas) e a análise dos dados resultantes quer da observação participante, quer da recolha documental. Neste caso, procedemos a uma análise da informação qualitativa tendo por referência os objectivos da investigação e a estrutura básica contida na Grelha Síntese que permitiu construir o questionário (anexo nº 5). As componentes definidas nesta grelha constituíram categorias que nos permitiram elaborar uma interpretação que não tomasse como referência os nossos valores e representações (Quivy, 1998: 226). Consideramos que esta fase do trabalho foi bastante

²¹⁶ Judith Bell (1997: 86) descreve a triangulação como a «verificação da existência de certos fenómenos e da veracidade de afirmações individuais através da escolha de dados a partir de um determinado número de informantes e comparação e confrontação subsequentes de uma afirmação com a outra, de forma a produzir um estudo tão completo e equilibrado quanto possível.»

útil para a análise das representações de pais/EE e professores. A interpretação dos dados foi ainda apoiada na informação recolhida durante a revisão bibliográfica. Seguiu-se a sistematização da informação e a selecção dos excertos mais significativos para ilustrar as ilações produzidas. No que concerne à apresentação dos resultados optámos pela descrição, sustentada na análise e interpretação dos dados, «tendo em vista a constituição de modelos interpretativos da realidade» (Diogo, 1998: 101).

CAPÍTULO V: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste estudo partimos do princípio que as representações sociais constituem uma possível instância explicativa da qualidade da relação que se estabelece entre a escola e a família (Santiago, 1996). Para tal procuramos conhecer e compreender as representações que pais e professores têm da escola, isto é, de que modo estes actores sociais se posicionam relativamente aos dois paradigmas fundamentais de escola definidos na primeira parte do trabalho. Em paralelo, pretendemos caracterizar a relação escola-família no Agrupamento Vertical de Escolas. Para o efeito analisamos três dimensões da vida nas escolas – Organizativa, Pedagógica e Sócio-Cultural – através das percepções, juízos e avaliações dos sujeitos. A apresentação e discussão dos resultados decorrem da triangulação dos dados provenientes da observação participante, dos documentos e dos questionários. Pensamos que a informação recolhida revela «conteúdos do pensamento em acto que remetem para processos sociocognitivos e socioafectivos de construção do conhecimento social sobre a realidade escolar» (Santiago, 1996: 64), pelo que a sua análise pode, também, dar-nos informações pertinentes sobre as dificuldades que EE e professores sentem na interacção que procuram estabelecer.

1. DIMENSÃO ORGANIZATIVA

Procuramos saber qual é a concepção dos EE quanto à organização administrativa da escola e se têm conhecimento das suas normas de funcionamento. Verificamos que o Regulamento Interno (RI) é conhecido por 88% dos EE, percentagem explicada pelo facto de, no início do ano lectivo, o documento ter sido entregue a cada EE (procedimento obrigatório previsto no próprio RI) e terem sido realizadas reuniões alargadas à comunidade educativa com o objectivo de o divulgar e prestar esclarecimentos²¹⁷.

Ao nível da estrutura organizativa, as respostas obtidas através dos questionários revelam que: 80% dos EE com educandos no 1º CEB sabe quem coordena as escolas EB1; do total de EE inquiridos, 56% identifica quem preside ao Conselho Executivo do Agrupamento e 60% sabe quem é o seu representante no Conselho de Turma. Os dados recolhidos através da observação participante demonstram que EE e professores pouco valorizam o papel desempenhado por este elemento:

²¹⁷ Informações recolhidas durante o trabalho de campo.

«Trata-se de uma mera formalidade (...) nunca tive que me reunir com a professora».
(Opinião de uma mãe: 22-09-2004)

A DT pediu *«um representante e um sub-representante (...)»*. Alguns pais quiseram saber *«qual é a função destes representantes?»* e se *«dá muito trabalho?»*. Um dos pais, que no ano anterior tinha sido representante, respondeu: *«não deu trabalho nenhum»*. A DT confirmou e acrescentou: *«como a turma é calminha e não tem tido problemas disciplinares, o cargo não dá trabalho.»* Após esta explicação, um EE disponibilizou-se para ser sub-representante e como ninguém se ofereceu, o anterior representante disponibilizou-se para voltar a assumir este cargo. Nenhum EE se opôs. (Reunião de DT com EE: 20-10-2004)

Em relação ao representante dos EE nos órgãos de gestão, 70% de EE e professores são de opinião que a maior parte dos EE desconhece estes elementos. Os dados recolhidos através do questionário e durante a observação participante apontam no sentido de que as funções que lhes incumbem também são pouco valorizadas pela comunidade educativa: a escola não lhes faculta o resumo das deliberações destes órgãos e eles também não o exigem; não se reúnem com os restantes pais do Agrupamento de modo a dar-lhes conhecimento destas deliberações acabando mesmo por se alhearem do exercício da função para a qual foram eleitos. Alguns pais denunciam que a escola limita a sua participação:

«Sinceramente não faço a mínima ideia, como referenciei não fui a nenhuma reunião»;
«Infelizmente os pais não são solicitados para participar em nada. As professoras não aceitam a opinião de ninguém.»; *«Ainda são vistos como um corpo estranho na gestão das escolas.»*
(respostas de EE).

«Não tenho opinião formada. O assunto passa-me ao lado» (opinião de DT)

«(...) no ano passado, o elemento representante dos pais na Assembleia de Escola apenas compareceu no dia em que se disponibilizou para este cargo. Depois disso não voltou a participar nas reuniões da AP nem nas reuniões da Assembleia de Escola.» (Comentário do presidente da AP da EB2,3 na reunião de assembleia-geral:12-11-2004).

Por outro lado, o representante que tem assento no Conselho Pedagógico considera que representa a AP e não os EE do Agrupamento de Escolas que o elegeram: *«Sou membro da AP e represento esta no CP.»* Assim, a informação deste órgão é, na melhor das hipóteses, por ele transmitida, oralmente, em reunião ordinária da AP de que faz parte. Porém como, habitualmente²¹⁸, nestas reuniões não comparecem outros EE, a informação fica limitada aos corpos sociais da associação e os representantes apenas contam com a sua opinião dada a inexistência de uma auscultação permanente da generalidade dos pais *«sobre os problemas que vão surgindo ou a levantar»* (Silva e Stoer, 2005: 18).

No que diz respeito às funções destes representantes nas estruturas organizativas, 86% dos EE e 97% dos professores concordam que eles devem defender os interesses de pais/EE e alunos (Gráficos 3 e 4). As opiniões divergem para os restantes itens propostos

²¹⁸ Como veremos mais adiante em “Participação na AP/EE”.

no questionário: os EE defendem que os seus representantes devem apresentar propostas para que a escola funcione melhor (81%) e fiscalizar a actuação dos professores (76%). Estes dados dão crédito a uma visão conservadora dos pais que os percepciona como um grupo de pressão na escola e, também, mais preocupados com a defesa de interesses particulares (Silva, 2003: 46). Em contrapartida, os professores defendem que os representantes dos pais devem adoptar uma postura que transmita a ideia de que existe uma relação estruturalmente simétrica²¹⁹, competindo-lhes tomar conhecimento das propostas dos professores (91%) e apresentar propostas para que a escola funcione melhor (85%).

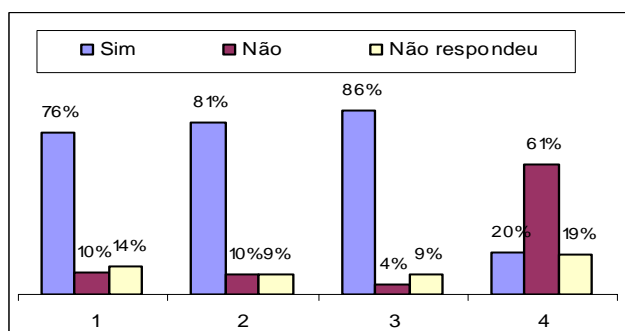


Gráfico 3: Funções dos representantes dos EE (respostas de EE)

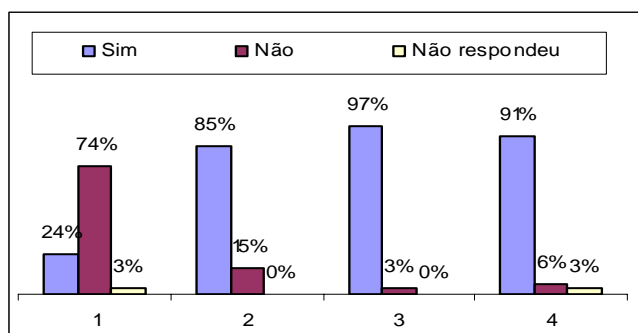


Gráfico 4: Funções dos representantes dos EE (respostas de PT/DT)

Chave:

- 1 - Fiscalizar a actuação dos professores?
- 2 - Apresentar propostas para que a escola funcione melhor?
- 3 - Defender os interesses de pais/EE e alunos?
- 4 - Tomar conhecimento das propostas dos professores?

A maior parte dos inquiridos concordam que a escola solicita a participação dos EE na resolução de problemas (62% dos pais e 74% dos professores) e dizem-se favoráveis a esta participação (95% dos EE e 97% dos PT/DT). Contudo, as opiniões divergem na avaliação da iniciativa dos pais para se informarem dos problemas da escola: 72% dos EE assumem esta preocupação mas apenas 35% dos professores lhes reconhecem esta atitude, sugerindo-nos que o interesse dos pais passa despercebido a muitos professores.

²¹⁹ Estas respostas dos docentes podem ser constrangidas pela “desejabilidade social” de que as coisas se processem de uma determinada maneira. Nestes casos, torna-se muito difícil a quem é exposto a perguntas como as que nós lançámos, ter uma opinião objectiva e devidamente distanciada dos seus anseios e dos seus desejos de concretização.

Ambos os grupos de inquiridos avaliam como “reduzida” a participação dos pais nas tomadas de decisão relativas à escola, constatando-se que são os professores que, em maior percentagem (superior a 70%), fazem esta avaliação (Gráficos 5 e 6).

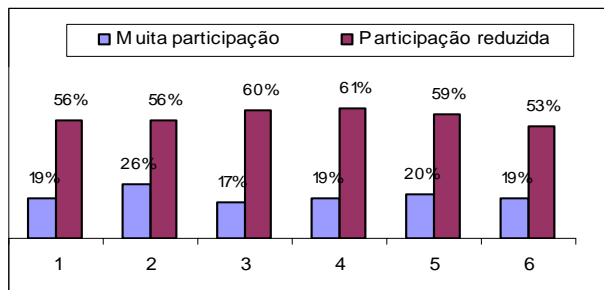


Gráfico 5: Participação dos EE nas tomadas de decisão (EE)

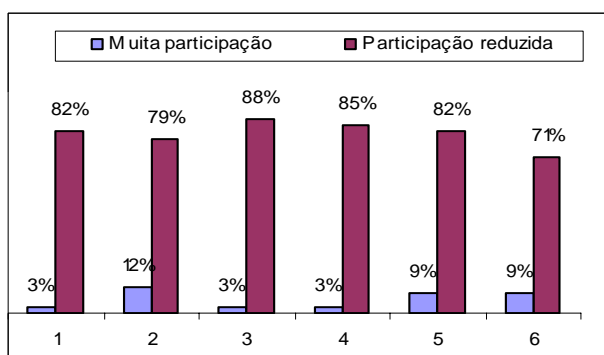


Gráfico 6: Participação dos EE nas tomadas de decisão (PT/DT)

Chave:

1. Definição de regras de funcionamento (horários, organização dos espaços, etc).
2. Definição de normas disciplinares e de comportamento dos alunos.
3. Elaboração do Plano Anual de Actividades.
4. Organização de visitas de estudo.
5. Participação em actividades lectivas.
6. Apoio financeiro ou material.

Através do dados recolhidos da observação participante apurámos que as decisões relativas à escola são apresentadas aos EE como um facto consumado e só são alvo de discussão quando estes as questionam, contribuindo para «reforçar ou até aumentar distâncias sociais e culturais» entre EE e professores (Silva, 2003: 67):

«Os pais podem acompanhar os filhos [alunos do 1º ano] até à porta da sala. Mas a partir da segunda semana devem deixar os filhos ao portão. Eles fazem o percurso até ao edifício escolar, sem a companhia dos pais mas sob a vigilância da auxiliar de acção educativa». Uma mãe questionou esta imposição da escola, pois pretendia levar a filha até à sala de aula e também estava preocupada com os dias de chuva *«as crianças precisam de ser abrigadas pelos pais»*. A professora explicou que *«nos dias de chuva, os adultos podem acompanhar os alunos até ao passeio abrigado, onde estão as auxiliares de acção educativa e depois devem deixá-los seguir o percurso sozinhos até à sala de aula»*. A mãe voltou a dizer que não percebia porque não podia levar a filha até à sala, acrescentando *«será que querem esconder alguma coisa?!»*. Perante a insistência da mãe, a professora finalizou a conversa dizendo que *«são as regras do Regulamento Interno»*. (reunião de PT com EE: 22-09-2004)

Uma mãe manifestou a sua discordância relativamente à norma segundo a qual os alunos só podiam entrar no recinto escolar dez minutos antes do início da actividade lectiva, o que era incompatível com o seu horário de trabalho. Apesar de compreender este problema, o elemento do CE explicou-lhe que a escola não podia *«abrir as portas mais cedo porque tem apenas uma auxiliar de acção educativa»*. (Reunião geral, promovida pelo CE e destinada aos EE da EB1: 30-09-2004)

«Avisam-se os Senhores (as) Encarregados (as) de Educação que no próximo dia 15 (...) os alunos não terão aulas por motivo de reunião de professores.» (Informação escrita dirigida aos EE da EB 1: sem data). «não concordo com o modo como estas situações são colocadas aos pais (...) sempre em cima da hora (...). Agora, vou ter de faltar ao trabalho para poder ficar com a minha filha». (Comentário de uma mãe: 22-11-04)

2. DIMENSÃO PEDAGÓGICA

Ao nível da dimensão pedagógica, consideramos pertinente saber que entendimento têm EE e professores da educação escolar; que representação têm os EE da utilidade da escola, em termos de perspectivas de futuro, de mobilidade social; que representação têm os professores da competência educacional dos EE; em que circunstâncias ocorrem os contactos entre a escola e a família e qual a sua regularidade.

2.1. CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO

Os dados obtidos através dos questionários revelam que: EE e professores sentem-se responsáveis pela educação escolar e partilham os mesmos objectivos educativos (Gráficos 7 e 8); interessam-se pelo educando (94% de EE e 85% dos professores) e ensinam-no a ser bom cidadão (93% de EE e 62% dos professores). A maior parte dos inquiridos (75% de EE e 68% de PT/DT) consideram que os professores ensinam e tratam os alunos da mesma forma, embora 50% dos docentes defendam um ensino diferenciado (Gráfico 9). Neste caso, estamos perante um assunto controverso ao qual os professores tendem a responder de acordo com a *desejabilidade social*. Isto é, frequentemente, a prática pedagógica revela que ensinam e tratam os alunos como se fossem um grupo homogéneo mas, como os conhecimentos científicos nesta área revelam que tal prática é pedagogicamente incorrecta (até mesmo em termos legais), optam por dar uma resposta “socialmente aceite”. A ausência de opinião (Gráficos 7 e 8) sugere-nos que cerca de 30% dos EE e 17 % de PT/DT desconhecem a opinião uns dos outros, situação que pode relacionar-se com a pouca frequência e com a qualidade dos contactos estabelecidos. Ou seja, se há pais/EE e professores que se relacionam, pensam que conhecem o trabalho uns dos outros, assumem as suas responsabilidades em termos educativos e colaboram entre si, outros limitam-se a estabelecer contactos esporádicos.

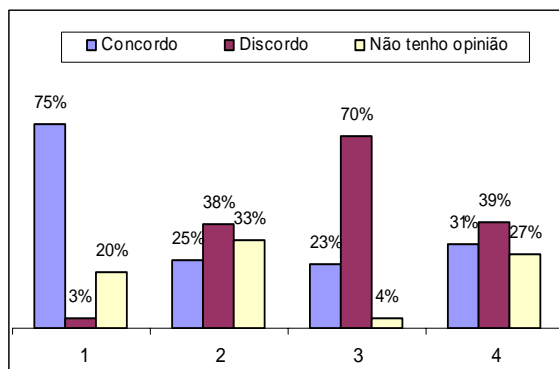


Gráfico 7: Responsabilização (respostas de EE)

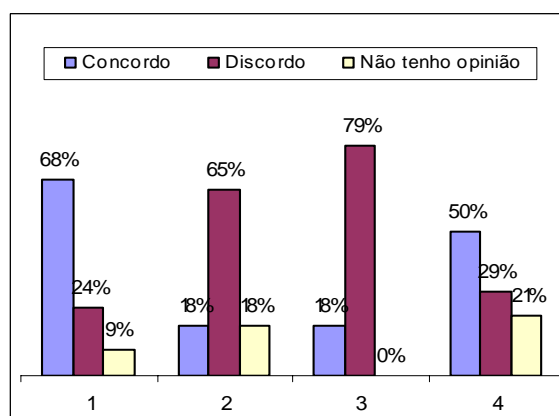


Gráfico 8: Responsabilização (respostas de PT/DT)

Chave:

Indique qual o seu grau de concordância em relação a cada uma das seguintes afirmações:

1. O prof. do seu educando ensina e trata todos os alunos da mesma forma.
2. O prof.(...) tem objectivos educativos diferentes dos seus.
3. O prof. é o responsável pela educação escolar dos alunos pelo que os pais/EE não precisam de se preocupar.
4. O prof.(...) ensina e trata os alunos de modo diferente tendo em consideração as características de cada aluno.

Chave:

Indique qual o seu grau de concordância em relação a cada uma das seguintes afirmações:

1. Os EE (...) defendem que o prof. deve ensinar e tratar todos os alunos da mesma forma.
2. Os EE (...) têm objectivos educativos diferentes dos meus.
3. Os EE (...) consideram que o professor é o responsável pela educação escolar dos alunos pelo que não precisam de se preocupar com ela.
4. Os EE (...) consideram que devo ensinar e tratar os alunos de modo diferente tendo em consideração as características de cada um.

Globalmente, os inquiridos²²⁰ valorizam o papel da escola e vêem a aquisição de habilitações académicas superiores ao 9º ano (96% de EE e 65% dos PT/DT) como imprescindível para a integração dos educandos na vida activa, constituindo uma forma de os promover socialmente:

«Entendo que o 9º ano é pouco para o tempos em que vivemos.»; «para que possa ter mais formação curricular e maior abertura no mercado de trabalho»; «Tenha um futuro melhor, um bom emprego, uma vida melhor do que a da mãe e do pai»; «Porque no momento actual é melhor deixar um filho com estudos do que com uma boa herança.»; «Actualmente, quem não tiver um bom nível de estudos não consegue arranjar um bom emprego e uma boa estabilidade financeira.» (respostas de EE).

«Entendem a necessidade de uma maior formação.»; «Querem que eles cheguem até ao 12º ano, no mínimo ou que frequentem uma Escola Profissional.»; «Os pais ambicionam um futuro melhor para os filhos e isso passa pelas habilitações académicas.» (respostas de PT/DT)

²²⁰ Através de uma questão aberta procurámos inventariar as razões que os inquiridos apresentam para justificar o prosseguimento de estudos.

Estes EE possuem aspirações de prolongamento dos estudos, vêem o diploma escolar como a principal oportunidade para melhorar a posição social e garantir o futuro, ao facilitar o acesso ao emprego. Nesta perspectiva, estão dispostos (92%) a proporcionarem as condições necessárias para que os educandos prossigam os estudos. Apenas 8% dos EE e 7% dos professores fazem depender o prosseguimento de estudos do aproveitamento escolar do aluno e/ou da existência de recursos económicos na família:

«Depende do aproveitamento do educando e se financeiramente for possível»; «Se tiver bom aproveitamento escolar justificar-se-á a sua continuidade.»; «Não. Porquê não tem capacidade para o fazer» (respostas de EE).

«Uma vez que a maioria dos meus alunos têm um bom aproveitamento escolar, os pais pretendem que eles continuem a estudar.» (resposta de DT)

Para um DT a manutenção dos alunos na escola pode ser percebida como forma de ocupação dos jovens:

«Uns porque querem que eles tirem um curso superior outros porque não lhes arranjam emprego (e assim na escola estão "ocupados")».

Os docentes dos 1º (39%) e 2º CEB (29%) dizem desconhecer o que pensam as famílias sobre este assunto. Atendendo a que 96% dos EE são favoráveis ao prosseguimento de estudos, os valores obtidos pressupõem desconhecimento dos professores em relação ao projecto de vida dos seus alunos, tendo alguns deles referido que:

«Nunca falei sobre esse assunto com os encarregados de educação.»; «Este assunto não foi abordado nas nossas reuniões. Penso que o objectivo dos EE desta turma será a continuação dos estudos, pelo menos a maioria dos EE.» (opinião de PT/DT).

Em nossa opinião, este desconhecimento reflecte que a preocupação destes professores está mais focalizada em objectivos a curto prazo (relacionados, nomeadamente, com a transmissão de conhecimentos de determinado ano de escolaridade) do que em conhecer os projectos de vida dos seus alunos (objectivos de longo prazo). Contrariar esta orientação requer dos professores uma mudança de atitude no sentido de promoverem o envolvimento das famílias, procurarem saber o que pensam relativamente aos projectos de vida dos seus educandos para depois atenderem à especificidade de cada aluno. Ao nível do 3º CEB, os DT revelam melhor conhecimento das aspirações e projectos de vida dos seus educandos²²¹ uma vez que assumem um papel activo no esclarecimento e apoio dos alunos e suas famílias em relação à escolha de um dos vários percursos académicos com que se deparam no final do 9º ano (neste caso, também um objectivo a curto prazo).

²²¹ Apenas 11% dos DT do 3º CEB manifestaram desconhecimento.

2.2. COMPETÊNCIA EDUCACIONAL DOS PAIS/EE

Na opinião de 94% dos docentes, os pais são incentivados a participarem na educação escolar dos seus educandos (opinião aceite por 73% dos EE). Contudo, através dos dados recolhidos durante a observação participante, apercebemo-nos que a participação parental valorizada pela escola visa a vertente lar e a dimensão individual (Silva, 2002) e é neste sentido que são feitas exigências às famílias:

«Acompanhe regularmente o seu educando nas actividades escolares (organização de material, preparação para os testes, etc.), e não escolares (nomeadamente ocupação dos tempos livres, alimentação, etc.) (...) Ajude o seu educando a desenvolver hábitos de trabalho e organização. Dialogue com o seu educando sobre as suas ansiedades, problemas, aspirações, vitórias (...). Acredite nas suas capacidades. Ajude-o a desenvolver uma imagem positiva de si mesmo.» (Informações escritas dirigidas a EE: Outubro/2004)

A DT realçou que deve haver *«acompanhamento dos pais nos trabalhos de casa do aluno (...), verificar os trabalhos de casa para que venham completos (...), verificar se há recados na Caderneta Escolar (...) pois esta serve para trocar correspondência (...) se têm fichas de avaliação para [os pais] assinar, pois há alunos que, quando tiram maus resultados, não os mostram aos pais e estes ficam sem saber como vai o filho (...) verificar os cadernos dos alunos (...) cuidado com a pontualidade dos alunos (...)*» (reunião da DT com EE: 20-10-2004)

A quase totalidade dos EE (97%) referem que *ajudam os seus educandos com actividades de aprendizagem em casa*, mas apenas 56% dos professores partilham esta opinião. Por outro lado, não há acordo entre os docentes quanto ao facto dos pais proporcionarem boas experiências de aprendizagem: 38% concordam, 38% discordam e 24% não têm opinião²²². Perante os baixos níveis de escolarização das famílias, certamente, os professores consideram pouco provável que elas proporcionem aquilo que a escola aprecia como “boas experiências de aprendizagem”. Nestas circunstâncias não estranhámos o facto de 85% dos inquiridos estarem de acordo quanto à necessidade dos EE aprenderem *novas formas de ajudar os seus educandos em casa*. Isto é, de aprenderem a desempenhar correctamente o papel de “agentes do professor”. Como referiu um EE, *«sim, pois agora a maneira de ensino é muito diferente»*. Estamos, assim, perante características que se enquadram no modelo da escola tradicional, já que no modelo de escola construtiva os professores consideram os EE como colaboradores, como “co-produtores”, como um recurso educativo, uma vez que se reconhece a «posse de competências específicas e com algum grau de equidade e/ou de complementaridade» por parte de pais e professores (Silva, 2003: 57).

²²² Ao nível do 3º CEB, 67% dos DT não concordam com esta opinião, trata-se do nível de escolaridade que exige mais conhecimentos académicos, situação que não se coaduna com a baixa escolarização da maior parte dos EE (recorde-se que 72% dos EE têm um nível de escolaridade inferior ao 9º ano).

Quanto à participação dos EE nas tomadas de decisão relativas aos seus educandos, os valores obtidos nos questionários sugerem convergência de opiniões no sentido de que a educação escolar não diz respeito só à escola (83% de EE e 94% de PT/DT) e de procurarem juntos, *através da discussão, troca de ideias e opiniões*, melhorar o aproveitamento escolar dos educandos (97% dos inquiridos). Talvez por considerarem suficiente a comunicação que estabelecem, a percentagem de professores (68%) que concorda que a *escola decide muitos assuntos dos alunos com os respectivos pais* é superior à dos EE (54%). Ao longo do trabalho de campo observámos que, quando se trata de defender os interesses dos respectivos educandos, os EE contactam a escola por sua iniciativa:

«Acompanhamento da evolução do meu educando quando achei necessário e para manifestar o meu descontentamento face a atitudes do professor.» (resposta de EE).

Alguns EE referiram que apesar de os filhos não manifestarem interesse pela orientação escolar e vocacional, *«quero saber o horário desta actividade para poder controlar se o meu filho a frequenta ou não»*. Consideram que as actividades desenvolvidas nesta área são um importante meio de informação para os filhos, por isso pretendem que eles a frequentem [apesar de não ser obrigatória] (reunião entre a psicóloga da EB 2, 3 e os EE dos alunos do 9º ano: 23-03-2005)

Um outro exemplo diz respeito à diferença verificada entre a percentagem de adesão dos EE às reuniões promovidas pelos professores que visam discutir assuntos relacionados com os respectivos educandos (47% - anexo nº 3) e as reuniões promovidas pelas AE destinadas a discutir assuntos gerais no âmbito da escola (14% – anexo nº 4).

2.3. CONTACTOS ENTRE A ESCOLA E A FAMÍLIA

Os inquiridos revelaram dificuldade em quantificar o número de contactos estabelecidos entre Setembro de 2004 e Fevereiro de 2005, tendo alguns deles optado por outro tipo de respostas (mais evasivas):

«algumas vezes»; «Não sei»; «Sempre que à reuniões, mas sempre que se justifique estarei na escola, o que não tem sido necessário.»; «sempre que se justifique ou recados da caderneta» (respostas de EE).

«Falo com os pais com muita frequência sempre que eles aparecem»; «Tantas que nem consigo calcular»; «É difícil estar a quantificar o número de vezes que se contactou cada EE. Por vezes alguns são contactados diariamente, outros apenas quando são convocados para as reuniões. Cada aluno é um caso.» (respostas de PT/DT).

A análise comparativa dos dados recolhidos através do questionário indica que a iniciativa dos professores é ligeiramente superior à dos pais (Gráfico 9): o valor modal obtido no grupo de PT/DT é de 2 contactos (35%); no grupo dos EE é de 0 contactos (35%). Durante este intervalo de tempo 34% dos EE contactaram escola, no máximo, 2 vezes, enquanto

que os PT/DT convocaram os EE entre 2 (35%) a 3 vezes (24%). O número médio de contactos estabelecidos por cada grupo de inquiridos é diferenciado: 1,6 (EE) e 3 (PT/DT) – com uma amplitude total de 12 (EE) e 7 (PT/DT).

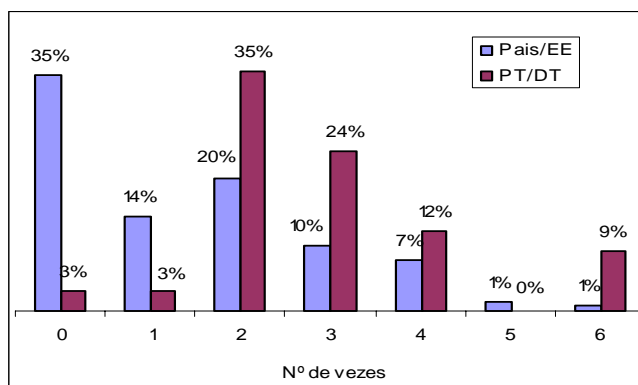


Gráfico 9: Frequência dos contactos (iniciativa própria)

Chave:

Pais/EE: «Quantas vezes veio por iniciativa própria?»

PT/DT: «Quantas vezes, em média e por sua iniciativa, contactou cada EE?»

O número médio de vezes que cada um dos grupos foi contactado pouco difere: 1,5 (EE) e 1,8 (PT/DT)²²³. O cálculo da percentagem acumulada indica-nos que 41% dos EE e 56% dos professores foram contactados, no máximo, 2 vezes (Gráfico 10).

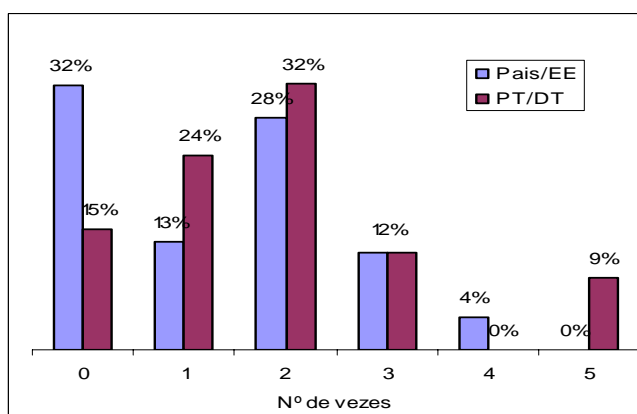


Gráfico 10: Frequência com que foram contactados

Chave:

Pais/EE: «Quantas vezes veio por convocatória do professor?»

PT/DT: «Quantas vezes, em média, esses contactos se deveram à iniciativa dos pais/EE?»

Alguns inquiridos, mais pais (32%) do que PT/DT (15%) referiram que nunca foram contactados²²⁴. Contudo, durante o trabalho de campo, constatámos que os professores convocaram os EE, pelo menos duas vezes, para reuniões: abertura do ano lectivo

²²³ Evidentemente que a partir do cálculo da média não podemos inferir que os dados obtidos são aproximados, dado a ocorrência de valores extremos que devem ser tidos em consideração, como o demonstra a amplitude total: 10 no caso dos EE e 5 no caso dos PT/DT.

²²⁴ Esta situação pode dever-se a dificuldades de comunicação entre a escola e a família que, normalmente, acontecem quando atribuem ao aluno o papel de intermediário na comunicação entre pais/EE e PT/DT ou como afirma Perrenoud (1995: 27) quando «entre pais e professores, o principal meio de comunicação continua a ser o “go-between”» pelo aluno.

(Outubro de 2004); entrega das avaliações do 1º Período (Janeiro de 2005). Perante os valores obtidos constatamos que, independentemente de quem tem a iniciativa, os contactos são pouco frequentes (oscilando entre 1 e 2)²²⁵, apesar das orientações emitidas pelo CE, no início do ano lectivo, a aconselhar os EE a terem uma participação mais activa:

«Contacte com frequência o(a) Director(a) de Turma para: Obter informações sobre a assiduidade, o aproveitamento, o comportamento, ...; Dar sugestões que, eventualmente, possam contribuir para uma melhor organização escolar; Fornecer informações de diversas categorias sobre o seu educando (familiares, afectivas, económicas, biológicas, comportamentais, (...); Justifique as faltas do seu educando, quando for caso disso. Procure saber as razões das faltas injustificadas. Garanta a troca de correspondência com a Escola (...).» (Informações escritas dirigidas aos EE: 20/10/2004)

Quanto aos motivos que justificam o estabelecimento de contactos (Gráficos 11 e 12), os inquiridos destacam, em primeiro lugar, a convocação de reuniões: 48% dos EE referiram terem ido à escola entre 1 a 2 vezes e 68% dos PT/DT dizem que os convocaram para duas reuniões. O segundo motivo mais evocado é a comunicação de problemas de aproveitamento escolar (13% dos EE e 61% dos PT/DT, para um máximo de 2 contactos); seguindo-se os problemas de comportamento (13% dos EE e 46% dos PT/DT, para um máximo de 2 contactos). O motivo menos evocado refere-se à comunicação, pelo professor, de informações positivas relativas ao educando: 33% dos professores afirmam terem contactado EE entre 1 a 3 vezes e 11% dos EE referem que foram chamados à escola, por este motivo, entre 1 a 2 vezes. A reduzida frequência destes contactos ilustrada pelos exemplos seguintes sugerem-nos que a discriminação positiva dos alunos, por parte dos docentes, ainda não faz parte do quotidiano escolar:

Durante a entrega das avaliações aos EE, a DT referiu que «ao nível do aproveitamento a turma tem bons resultados». Seguiu-se uma pausa, reveladora de alguma indecisão sobre o que dizer e que foi interrompida para indicar o número de negativas verificadas em cada disciplina (reunião de DT com EE: 11-01-2005)

«A reunião de entrega de avaliações decorreu sem nada de especial (...). Aquela turma é boa (...) eu nem sabia o que dizer (...).» (Conversa informal entre dois DT: 12-01-2005)

²²⁵ Estes valores correspondem ao período de Setembro de 2004 a Fevereiro de 2005. Durante o ano lectivo os PT/DT convocaram todos os pais/EE para: Reunião de Apresentação; Reunião entrega de avaliações do 1º Período (em Janeiro), do 2º Período (em Abril), do 3º Período e renovação de matrícula (em Julho).

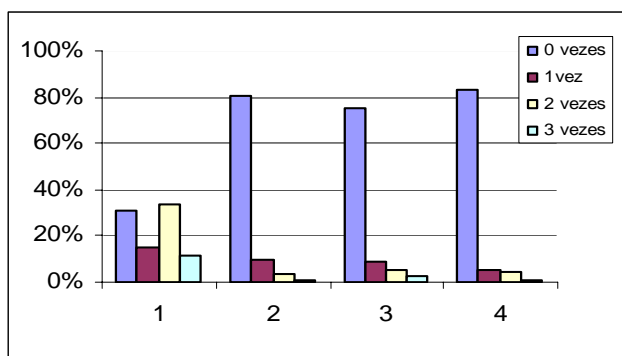


Gráfico 11: Motivo dos contactos (EE)

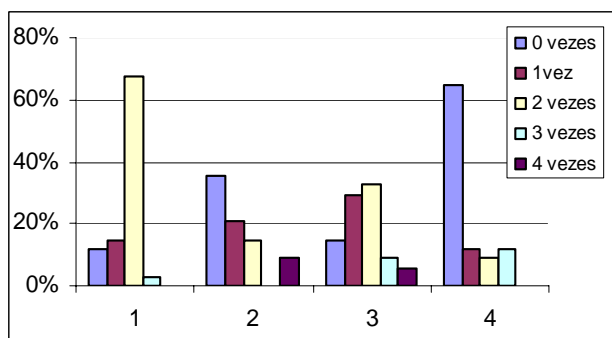


Gráfico 12: Motivo dos contactos (PT/DT)

Chave:

1. Para o convocar para uma reunião de pais com o professor;
2. Para lhe comunicar problemas de comportamento do seu educando;
3. Para lhe comunicar problemas de aproveitamento escolar do seu educando;
4. Para lhe comunicar qualquer coisa de positivo sobre o seu educando (foi o melhor aluno, tem um comportamento exemplar, etc.).

Para além das opções de resposta sugeridas, os inquiridos (EE:74%; PT/DT: 50%) referiram que estabelecem contactos para resolverem assuntos de natureza burocrática, tais como, transferência de escola, assiduidade; reuniões de carácter geral... Menos frequente são os contactos devido a problemas de saúde dos alunos ou a eventuais problemas no contexto familiar (EE: 5%; PT/DT: 20%).

Apesar da baixa frequência, 88% dos inquiridos consideram que estabelecem contactos regulares, o que representa uma convergência de opiniões relativamente à noção de “regularidade dos contactos estabelecidos”: estabelecem os contactos necessários e suficientes para que possam receber/dar informações sobre a evolução da aprendizagem, o comportamento, a integração do aluno na escola:

«Para me manter informada acerca da evolução da minha educanda»; «Sempre procurei estar informada acerca do que se passa na escola e procurei informar acerca do que se passa em casa para que exista interacção entre ambas.»; «Todas as vezes que é necessário, mesmo sabendo que posso alterar os meus modos de ensino em casa»; «Para melhor ajudar o meu filho»; «Preciso acompanhá-lo e fazê-lo sentir que nos preocupamos com o seu futuro.» (respostas de EE).

«A que tenho é suficiente. Basta os EE deslocarem-se à escola quando solicitados.» (resposta de PT/DT)

Os EE confiam na acção do PT/DT e sempre que um deles considere necessário entram em contacto:

«Como ainda não tive nenhum contacto, não tenho opinião, mas houve uma professora que me mandou um recado por escrito e eu gostei imenso da sua preocupação.» (resposta de EE)

«Sempre que se justifica e são contactados os EE vêm à escola e colaboram, mais reuniões seria difícil dada a pouca disponibilidade e horários incompatíveis.» (resposta de DT)

Globalmente, pais e professores estão satisfeitos com os contactos estabelecidos. Os EE fazem uma apreciação positiva quando os PT/DT revelam conhecer as características dos educandos (86%), criam um ambiente propício à aprendizagem (84%), preocupam-se em envolver os EE nas actividades da escola (69%) (Gráfico 13) e a relação que estabelecem com o aluno é afectivamente equilibrada:

«Tem muita paciência e preocupação com o meu educando.»; «Penso que por o conhecimento que tenho e é vasto está tudo a correr dentro da normalidade.»; «Excelente professora e DT»; «É exigente, compreensiva, humana, etc.» (respostas de EE à questão 5)

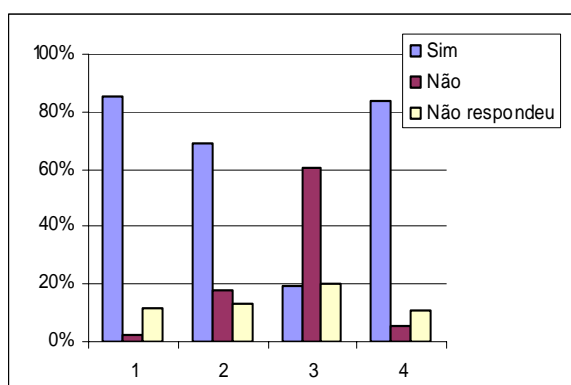


Gráfico 13: Apreciação dos Contactos (EE)

Chave:

Com que impressão ficou dos contactos que manteve com o professor do seu educando?

1. Revela conhecimento das características do seu educando?
2. Preocupa-se em envolver os encarregados de educação nas actividades escolares?
3. Não demonstra conhecer as características do seu educando como aluno?
4. Está a fazer um bom trabalho proporcionando um ambiente propício à aprendizagem?
5. Outra opinião. Qual?

Os EE apreciam negativamente os contactos com PT/DT quando estes revelam desconhecimento da situação do aluno; são permissivos (podendo mesmo assumir uma atitude de *laisse-faire*); não acompanham adequadamente o trabalho dos alunos; desperdiçam parte do horário lectivo com actividades que, na opinião dos pais, pouco ou nada contribuem para sucesso académico; reagem negativamente a opiniões que ponham em causa a lógica da escola enquanto instituição social: os seus interesses, pressupostos culturais, o seu controlo de poder:

«Os DT deveriam de se preocupar mais com os alunos. Tentar fazer o melhor para eles, não o pior. Estou descontente com o DT do meu educando.»; «O DT do meu educando mostrou grandes irresponsabilidades para com os alunos.»; «Acho as actividades extracurriculares exageradas retirando aproveitamento escolar aos alunos.»; «Deveria haver mais abertura às

críticas positivas ou negativas dos EE.»; «Há muita falta de humildade e de transparência da parte dos professores.» (respostas de EE à questão 5)

Os professores têm uma impressão positiva dos contactos que estabelecem com os EE quando estes procuram informar-se, acompanhar o desempenho académico dos respectivos educandos (48%) (exemplo 1); revelam interesse em responder às solicitações dos professores (31%) (exemplo 2); estão presentes nas actividades escolares para as quais foram convidados, confiam na escola, não pedindo responsabilidades pelo que corre mal (12%) (exemplo 3):

Exemplo 1: *«Alguns preocupam-se com o aproveitamento escolar dos seus educandos, propondo estratégias para um melhor sucesso»; «Muito interessados e atentos ao desempenho dos seus educandos.» «Aceitaram de bom grado toda a informação que lhes foi dada, quer tenha sido boa ou má»; «Tentam o maior número de informações acerca dos filhos (a maior parte). Pedem que comunique qualquer alteração ou problema. A maior parte vem à reunião de pais e vem à escola quando os solicito.» (respostas de PT/DT)*

Exemplo 2: *«A grande maioria é cooperante, empenhada e responsável.»; «compreensivos e colaboradores.»; (respostas de PT/DT ao questionário). Durante o trabalho de campo, verificámos que os docentes solicitam a colaboração dos EE em situações de manifesta necessidade da escola: «como não conseguíamos acabar a construção de fantoches a tempo [este trabalho tinha de ser concluído a tempo dos fantoches poderem ser utilizados pelos alunos para a representação de um tema alusivo à Revolução de Abril], pedimos a algumas mães para nos ajudarem» – comentário de uma PT (EB1/ 19-04-2005). Deste modo, alguns pais são convidados a participar porque o seu apoio é necessário para a concretização de determinada actividade e não porque a actividade tenha sido planeada de forma a envolvê-los. Por outro lado os pais/EE que participam são os que inspiram mais confiança nos professores, porque sabem que podem contar com eles.*

Exemplo 3: *«Participam bastante em actividades escolares (festas, feiras, etc.)»; «A grande maioria dos EE não vêem a Escola como uma "rival" mas como uma "parceria" que colabora na educação dos filhos.»; «Muitos preocupam-se com os filhos e nem sempre culpabilizam a escola pelos males que acontecem.» (respostas de PT/DT)*

Apesar das limitações decorrentes de um nível cultural inferior ao valorizado pela escola, os professores consideram positivo que os EE procurem apoio para serem capazes de ajudar os filhos a melhorar o desempenho académico (visão dos pais como “agentes dos professores”):

«Ficam elucidados sobre o aproveitamento e comportamento e como deveriam gerir os TPC (estudo).»; «Querem ajudar os filhos a obterem melhores resultados, queriam saber mais para os poder ajudar melhor.» (respostas de PT/DT)

Os contactos que originam impressões negativas nos professores são *«Alguns/poucos»* e enquadram-se nos seguintes aspectos:

- EE que não se preocupam com as dificuldades escolares dos seus educandos; deixam de investir na sua educação, porque não conseguem alterar o seu comportamento; não compreendem os problemas e castigam os filhos:

«Fazem pouco para alterar os comportamentos "desviantes" do filho. Entregam, "despacham" o filho para a escola e "desligam".»; «A maior parte dos pais acha que não adianta fazer nada em relação aos aspectos negativos dos seus educandos. "Professora, não se preocupe, ele sempre foi assim."»; «Alguns não se interessam pela escola e são muito violentos com os filhos»; «a maioria dos pais/EE tenta resolver os problemas comportamentais à base de castigos, mais do que tentar perceber as razões e encontrar comigo soluções e estratégias» (respostas de PT/DT)

- EE que desconhecem o comportamento dos seus educandos fora do contexto familiar; não acreditam nas queixas dos professores e consideram que os filhos são vítimas:

«Nem sempre são imparciais e "desconhecem" o seu educando fora do contexto familiar»; «Pais que orientam pouco os seus filhos, apoiam-nos em actos errados e desajustados, gostam do facilitismo e estragam os seus filhos com exageros de materialismo.»; «Alguns/poucos tentam culpabilizar professores e escola pelo fraco aproveitamento dos alunos.»; «Criticism a actuação de alguns professores da turma, muitas vezes sem razão para o fazer.»; «Alguns pais são intolerantes e não admitem as críticas negativas.»; «Alguns pais/EE (poucos) não têm qualquer interesse em deslocar-se à Escola, sobretudo quando os seus educandos têm comportamentos incorrectos. Mesmo assim consideram que os seus educandos não têm culpa e que a Escola deve resolver todos os assuntos.» (respostas de PT/DT)

- EE pouco informados sobre a vida escolar, evitam o contacto directo – *«nem as avaliações vêm levantar»* – e questionam as normas de funcionamento:

«Há pais que estão completamente fora do que se passa na escola e com o seu educando.»; «evitam o contacto pessoal com o professor preferindo comunicar através da caderneta.»; «questionam normas, funcionamento da escola e relações entre professores/alunos, funcionários/alunos.» (respostas de PT/DT)

Ou seja, os professores têm impressão negativa dos contactos que estabelecem com os EE, quando estes se revelam incapazes de adoptarem as atitudes que melhor se ajustem ao contexto escolar. Os dados sugerem-nos que esta inadequação resulta, essencialmente, da falta de conhecimento da organização escolar, das suas normas de funcionamento e do quotidiano escolar e parece-nos estar relacionada com a baixa escolarização, nível cultural baixo e com interferências na comunicação escola/família muitas vezes decorrentes da utilização do “*go-between*” pelo aluno. Neste aspecto, ao ser portador das mensagens entre pais e professores, o aluno tem mais ou menos consciente ou inconsciente o poder de utilizar a mensagem em determinado proveito. O risco de se perder a comunicação é, portanto, demasiado elevado (Perrenoud, 1995). Vejamos um exemplo recolhido durante o trabalho de campo:

Alguns EE questionaram o modo como foram avisados desta reunião: «numas turmas o aviso foi escrito na Caderneta Escolar mas noutra turma o "recado" foi dado oralmente aos alunos». Para os pais esta modalidade não funciona pois os filhos não os avisaram. A presidente do CE confirmou que «muitos alunos, apesar da idade, não ligam às informações dadas pelos professores e não as transmitem aos pais». É de opinião que a comunicação entre DT e EE deve ser feita sempre por escrito, com a devolução ao DT da confirmação de que o EE tomou conhecimento. Os EE concordaram. Alguns afirmaram que os seus filhos «não querem saber de nada (...). Não sabem o que querem» e, por isso, não os informam ou dizem

que «a reunião não tem importância... não é para eles... que é para outros alunos...» (Reunião entre presidente do CE, DT e EE dos alunos do 9º ano: 23-03-2005).

3. DIMENSÃO SÓCIO-CULTURAL

Ao nível da dimensão sócio-cultural consideramos pertinente saber qual a importância que os actores sociais atribuem à participação dos EE nas actividades escolares, que imagem têm da abertura da escola à participação destes, como são geridos os constrangimentos decorrentes das diferenças entre a cultura local e a cultura valorizada pela escola e das alterações nos papéis sociais de EE e professores. Segue-se a análise da relação entre a AP, a escola e os EE e a forma como é perspectivada por EE e professores.

3.1. ACTIVIDADES ESCOLARES

Os resultados apresentados pelo nosso estudo sugerem que EE e professores concordam que os contactos entre a escola e a família são úteis²²⁶ pois permitem o conhecimento mútuo dos contextos de vida do educando, promovem a compreensão de situações escolares e/ou familiares que o afectam, contribuem para adequar o trabalho à especificidade de cada caso e, por parte dos alunos, o reconhecimento de que podem contar com o apoio e compreensão dos seus progenitores. A articulação entre os dois contextos traz benefícios ao aluno, nomeadamente ao nível do seu sucesso académico:

«Pois faz com que no universo de turmas enormes os professores consigam entender os alunos, pelos problemas que têm e não são detectáveis e os pais conhecerem melhor a realidade de uma sala de aulas.»; «Ter mais conhecimento sobre o que e como se aprende, métodos, etc.»; «É importante que a criança se sinta apoiada em ambos os lados e, principalmente, que saiba que estão em contacto e com uma relação saudável.»; «É bom para nós pais e para os nossos filhos. Eles assim se sentem mais seguros e felizes em ver que os pais estão participando nas coisas relacionadas na escola.»; «Para que as crianças sintam que a gente se preocupa e lhes dá valor. Que se sintam importantes pelo que estão a fazer» (respostas de EE)

«Só quando a escola e a família trabalham em conjunto é que os resultados são positivos.»; «A aproximação da escola à família poderá fazer com que os alunos se sintam mais motivados para a vida escolar.»; «Mantém os pais actualizados em relação a todos os assuntos relacionados com a escola/alunos e estabelece uma cumplicidade no que diz respeito a estratégias de ensino/aprendizagem dos educandos.»; «É necessário definir estratégias para a turma, mas também ter em consideração cada aluno, no seu ambiente familiar e social. Os pais melhor saberão como defini-los e guiar-nos nessa tarefa.»; «Se conversássemos mais com os EE, entenderíamos melhor algumas atitudes dos nossos alunos e, por outro lado, os EE entenderiam melhor algumas atitudes dos professores.»; «Gostaria que fosse mais frequente, para que os alunos sentissem de uma forma mais evidente que os Pais/EE estão preocupados com aquilo que fazem.» (respostas de PT/DT)

²²⁶ Apenas três pais não concordaram e nenhum justificou a sua resposta

Alguns professores consideram ainda que estes contactos fomentam a responsabilização das famílias pelo acompanhamento educativo dos alunos:

«Responsabilizam e consciencializam os pais dos problemas da escola e do processo educativo dos seus educandos, sucesso ou dificuldades encontradas.»; «Para que haja uma maior responsabilidade por parte dos EE no acompanhamento da aprendizagem/educação dos seus filhos.» (respostas de professores)

Mais de 84% de EE e professores concordam que os EE devem ser informados sobre o desenvolvimento de actividades no âmbito do Projecto Educativo e que a escola deve facilitar a participação dos pais na vida escolar (PT/DT: 82%; EE: 78%). Contudo, há mais PT/DT (50%) do que EE (39%) que consideram suficiente o número de actividades que a escola organiza de modo a permitir a participação destes (Gráficos 14 e 15):

«Os contactos com a família são úteis desde que não sejam em demasia. Penso que há pais que abusam e tentam entrar em áreas que não lhe dizem respeito.»; «A participação de outros elementos nas actividades também dificulta o trabalho de funcionários e elementos da escola.» (respostas de PT/DT)

«Penso que os pais não devem intervir em demasiado com as actividades escolares da própria escola, devendo sim acompanhar e interessar-se pela integração do aluno nessa actividade.» (respostas de EE)

Cremos estar, uma vez mais, perante fenómenos de “*desejabilidade social*” que poderão comprometer a sinceridade nas respostas dos inquiridos. No Plano Anual de Actividades (PAA) para o ano lectivo 2004/2005, das 126 actividades previstas apenas 4 actividades se destinavam à Comunidade Educativa: Dia Mundial da Criança, Dádiva de Sangue; Feira na EB2, 3; venda do Livro “Poesia na Escola V”. As restantes actividades eram, predominantemente, destinadas à “comunidade escolar” do que se depreende que os professores têm uma representação de escola próxima do modelo de Escola Tradicional, que assume como fronteira o próprio edifício escolar no interior do qual se encontra a “comunidade escolar”.

Paralelamente, os professores atribuem níveis de participação superiores aos declarados pelos EE²²⁷, sendo também menor a dúvida em relação à resposta a dar: apenas se registaram 6% de PT/DT que não responderam, enquanto que nos pais a percentagem subiu para 21% (Gráficos 14 e 15). Um PT refere que os EE participam muito, relacionando esta participação com as conversas informais que, quase diariamente, estabelece com eles:

²²⁷Em nosso entender, podemos associar esta diferença de valores ao recurso a alguma autodefesa relativamente ao desempenho das tarefas por parte dos docentes.

«Os meus EE participam com muita regularidade na vida da escola, embora seja fora da hora de atendimento a maior parte das vezes quando vêm buscar ou trazer os seus filhos.».
(respostas de PT)

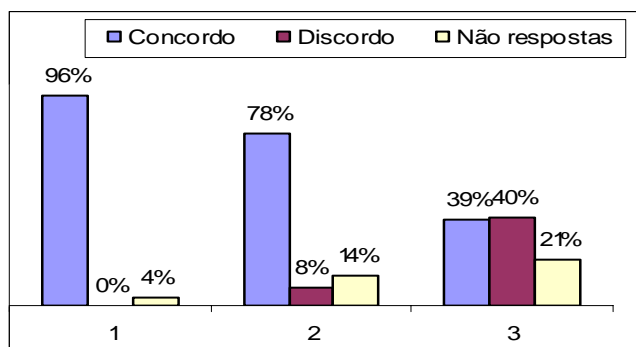


Gráfico 14: Desenvolvimento de Actividades que Envolvam os EE (EE)

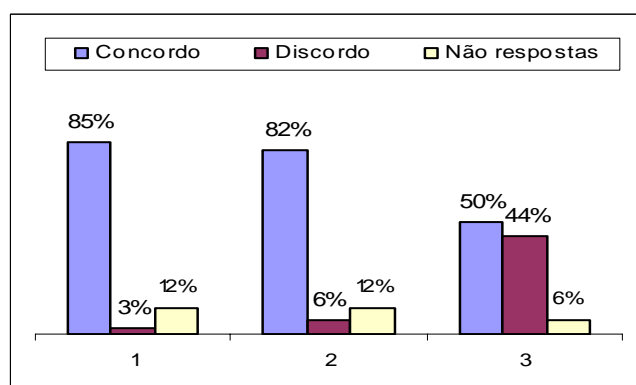


Gráfico 15: Desenvolvimento de Actividades que Envolvam os EE (PT/DT)

Chave:

Indique qual o seu grau de concordância em relação a cada uma das seguintes afirmações:

1. A escola deve informar os EE sobre o desenvolvimento do Projecto Educativo e/ou sobre as actividades programadas para o corrente ano lectivo.
2. A escola deve facilitar a participação dos pais/EE na vida escolar.
3. A escola organiza número suficiente de actividades escolares (festas, exposições, feiras, provas desportivas, etc.) que permitem a participação dos pais.

Na nomeação, por ordem decrescente de prioridades, das actividades escolares que contaram com a participação dos pais²²⁸, verifica-se que a opinião dos dois grupos de inquiridos é convergente, para um máximo de duas participações por actividade:

- Participar em reuniões de pais – EE: 60%; PT/DT: 77%;
- Assistir a festas, exposições, feiras, provas desportivas, etc. – EE: 24%; PT/DT: 47%;
- Participar em visitas guiadas às instalações da escola – EE: 4%; PT/DT: 12%;
- Participar em actividades na sala de aula – EE: 0%; PT/DT: 3%

Aos EE está reservada uma participação passiva na medida em que, nas reuniões organizadas pelos professores, desempenham predominantemente o papel de ouvintes e nos eventos culturais limitam-se a assistir e/ou a apoiar financeiramente a escola. De facto,

²²⁸ Referimo-nos às actividades realizadas entre Setembro de 2004 e Fevereiro de 2005.

nas actividades previstas no PAA, a participação das famílias efectuou-se do seguinte modo²²⁹: na “Festa de Natal” assistiram às apresentações dos alunos (teatro; canções...); no Carnaval mascararam os filhos e assistiram ao cortejo:

Os pais ouviram as informações, prestadas pela DT, referentes à realização da Festa de Carnaval, durante a qual iria haver um cortejo e um concurso de máscaras: *«Esta actividade conta com a colaboração dos pais (...) podem ajudar os filhos a fazerem os disfarces com materiais reciclados (...)»* (Reunião da DT com EE: 11-01-2005)

Nas “Feiras”, contribuíram com produtos para venda e/ou com a compra de produtos:

«Todos os alunos visitarão a Feira acompanhados pelo respectivo professor de Português e poderão adquirir os livros (...). Para tal agradecemos antecipadamente a sua colaboração.» (Feira do Livro: Aviso escrito destinado aos EE)

Nas restantes actividades, com excepção da Dádiva de Sangue, a participação dos EE limitou-se ao apoio financeiro.

Para os dois grupos de inquiridos, os obstáculos à participação dos EE na escola relacionam-se, fundamentalmente, com a *indisponibilidade* destes por razões profissionais ou familiares (EE: 26%; PT/DT: 30%). Muitos EE são trabalhadores por conta de outrem o que acarreta dificuldades em termos de flexibilidade de horários de trabalho, tornando mais difícil o acompanhamento do processo educativo dos seus educandos:

«Não. Porque tenho que trabalhar e não posso faltar»; «Porque trabalho em turnos, incompatíveis com o horário da escola.» (Resposta de EE)

«O motivo é o meu pai está muito doente»; «Tenho três filhos e não posso deixar a bebé (2 anos) sozinha.»; «Por motivos pessoais não posso ir à noite.»

Alguns inquiridos explicitaram impedimentos por parte da escola que não convida as famílias (12% dos EE e 6% dos professores), não as envolve para que se sintam à vontade para participar e não lhes diz como o podem fazer (10% dos EE e 8% dos professores):

«Não há por parte da escola vontade para que participemos»; «Não podemos entrar na escola e participar»; «Os pais não são "bem vistos" a participar nas actividades escolares.»; «Discutem sempre os mesmos problemas aos quais não são dadas soluções, ano após ano»; «Não há interesse em inovar e ver o que está mal...»; «Não tinha conhecimento que poderia participar.» (respostas de pais)

«Eu penso que a razão mais importante para os pais não participarem nas actividades da Escola é simplesmente por não serem convidados!» (resposta de DT).

Os EE também sentem dificuldades para comunicarem com os professores, pois para além da incompatibilidade dos horários de atendimento com o horário da actividade profissional, consideram que contactar só o DT é muito restritivo; não chegam a conhecer os outros

²²⁹ Informação recolhida durante o trabalho de campo.

professores e nem sempre este tem informação actualizada dos professores da turma para a poder disponibilizar aos EE:

«Gostaria de estar mais informada sobre o comportamento do meu filho tanto na sala de aula, no recreio e mesmo na cantina, se come bem ou não, se faz asneiras, enfim todo o seu comportamento.»; «Acho que seria importante, o professor responsável enviar quinzenalmente/mensalmente informações sobre a evolução do meu educando.»; «Contacto frequentemente ao longo dos anos só que os DT quando questionados sobre o aproveitamento antes do final do período não reuniram com os colegas e não têm noção do aproveitamento dos alunos.»; «Não foi abordado o desconhecimento dos pais dos professores. Pois as reuniões de turma são só com o DT o que está errado e os outros professores quem são? Faça um inquérito aos pais se conhecem os outros professores e se têm acesso aos mesmos, quais as hipóteses de os contactarem, etc.» (opinião de pais)

A DT pediu aos pais que *«sempre que possível agradeço que me avisem antecipadamente quando pretendem falar comigo (...). Se o fizerem posso recolher informação junto dos professores da turma e estar melhor documentada para poder responder às vossas questões (...). Se não puderem vir neste horário podem pedir a marcação da reunião noutra hora através de contacto telefónico para a escola»*. (Primeira reunião da DT com os pais/EE: 20-10-2004)

Alguns professores destacaram ainda que a baixa escolarização de muitos EE impede-os de compreenderem os problemas vividos em contexto escolar e de dar um melhor apoio aos seus educandos:

«Têm pouca formação académica o que limita em muito o acompanhamento escolar dos seus educandos.»; «Nível cultural muito baixo, literacia, poucas perspectivas quanto ao futuro.»; «Que gostariam de acompanhar mais os seus educandos nas actividades da escola mas nem sempre o podem (ou sabem) fazer.» (respostas de PT/DT).

Da observação participante realçamos duas situações que ilustram como a escassez de informação afecta a participação dos EE:

A DT autoriza os alunos a entrarem para as salas de aula mas impede os EE de os acompanhar, pedindo-lhes que esperem pelo regresso dos filhos. Perante a indignação dos EE, que ficaram desagradados com o facto de não poderem estar presentes na apresentação dos seus filhos, a DT, deixou o local e dirigiu-se para a sala dos professores, ficando as auxiliares de acção educativa à porta para impedirem a entrada dos EE. Pouco depois a DT volta para os esclarecer *«os alunos do 6º ano têm condições para serem mais autónomos e, portanto, não necessitam da presença dos pais/EE durante a apresentação do DT»*. Alguns pais afirmaram que se soubessem que a apresentação iria decorrer desta forma não teriam vindo à escola pois estavam a faltar ao emprego. A DT pediu desculpa e concordou que os avisos sobre esta actividade não os esclareciam relativamente à necessidade ou não da sua presença na escola. Três mães pretendiam falar com a DT e desta forma foram impedidas de o fazer. (Apresentação dos alunos do 6º ano: 23-09-2004)

«Somos avisados na véspera. Nem consigo organizar a minha vida para poder participar. Ainda por cima são tão poucas as vezes que podemos participar. É uma pena!» (opinião de uma mãe relativamente à pouca informação que recebe da escola: 08-04-2005)

Parece-nos que, subjacente a estes obstáculos está o facto da escola planear as actividades sem qualquer articulação com os pais ou associações de pais, atendendo apenas

às condições do contexto escolar, com implicações, por exemplo, na escolha do horário para a realização das mesmas:

«Não há actividades comuns a encarregados de educação, escola e alunos.»; «Gostaria de participar no plano de actividades escolares.»; «Com reuniões mais frequentes e actividades escolares.»; «para dar opiniões sobre actividades extra-curriculares» (respostas de EE)

Assim, verifica-se que o horário escolhido (frequentemente, no período da manhã) é incompatível com a disponibilidade de muitos EE que, nestas condições, não sabem como participar, não se sentem convidados para irem à escola e, conseqüentemente, também não estão à vontade. Apenas 1% dos EE referiram falta de interesse, enquanto que 15% dos professores os responsabilizam pela fraca participação:

«Não estão interessados»; «Não fazem um mínimo esforço para virem à escola.» (opinião de professores)

3.2. CULTURA

Os valores obtidos nos questionários revelam que mais de 86% dos EE e professores dizem-se satisfeitos com a forma como têm vindo a relacionar-se. Referem que existe boa relação entre ambos e que, de uma maneira geral, há consideração e respeito mútuo (87% dos EE e 76% dos professores). Os EE (87%) consideram que *os professores respeitam e valorizam as diferentes culturas que possam existir na turma* e 97% dos professores partilham esta opinião (Gráficos 16 e 17):

«Não tenho tido problemas e sempre que me dirigi à escola para tratar de qualquer assunto vi o meu problema ser resolvido.»; «toda a relação que já tenho da-me confiança em tudo o que diz respeito ao meu filho» (respostas de EE)
«Penso ter uma relação estreita com os EE.»; «Todos os contactos que eu possa considerar relevantes são propostos aos pais e estes respondem na medida dos possíveis.» (respostas de PT/DT)

As opiniões divergem quanto aos benefícios da elevação do nível de instrução das família e à intensificação da relação escola-família. Relativamente ao primeiro aspecto, os valores globais indicam que, enquanto 67% dos pais reconhecem as vantagens associadas a um nível de instrução mais elevado (*«Se tivesse mais estudos e tempo»*), para 56% dos professores tal facto não coloca os pais em melhores condições para colaborarem com a escola (Gráficos 16 e 17). Analisando os valores obtidos por graus de ensino, constatamos que, à medida que aumenta o nível de ensino, os professores vão reafirmando a importância de uma maior escolarização das famílias como forma de obterem melhores condições para colaborarem com a escola: 33% dos PT; 43% dos DT do 2º CEB; 56% dos

DT do 3º CEB. Porém, tal facto não significa que os professores considerem os pais como co-educadores ou co-produtores. O exemplo seguinte ilustra o que acabámos de referir:

«O ponto (...) e todos os que, de alguma forma, focam a dinâmica da sala de aula, são da minha inteira responsabilidade, visto que, como técnica de educação, me acede o direito de escolher as estratégias mais adequadas aos objectivos pretendidos. Não assiste aos encarregados de educação a competência para a avaliação do meu trabalho (...)» (Resposta da coordenadora da EB1 à exposição apresentada pela AP/EE ao CE: Maio/2005).

Em vez disso, os professores assumem o papel de “*especialistas*” (da educação) e encaram os pais como “*leigos*”: *«Até podem possuir muitos conhecimentos mas “não sabem dar aulas”»* – opinião de um professor. A divergência de opiniões verifica-se também em relação ao estabelecimento de uma maior proximidade entre a escola e a família: a percentagem de EE (64%) que gostaria de ter uma relação mais próxima e frequente com a escola é superior à verificada no grupo de PT/DT (41%) (Gráficos 16 e 17).

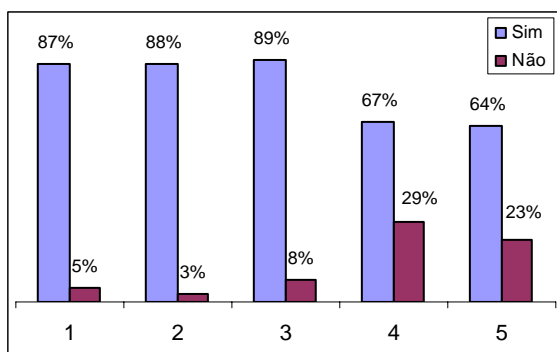


Gráfico 16: Cultura valorizada (EE)

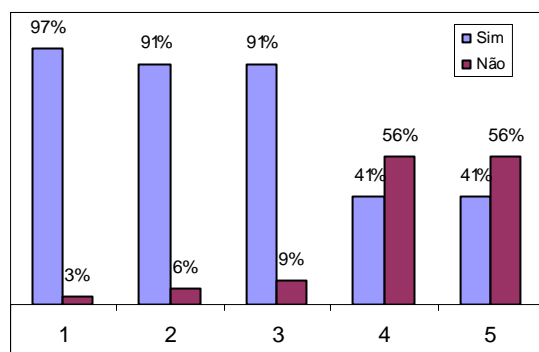


Gráfico 17: Cultura valorizada (PT/DT)

Chave:

1. Considera que o professor (...) respeita e valoriza da mesma forma os alunos de diferentes grupos sociais (ricos e pobres)?
2. Considera que o professor (...) respeita e valoriza as experiências e os conhecimentos que os alunos trazem para a escola?
3. Está satisfeito com a forma como tem vindo a relacionar-se com a escola (...)?
4. Se tivesse mais estudos, considera que estaria em melhores condições para colaborar com a escola (...)?
5. Gostaria de ter uma relação mais próxima e frequente com a escola (...)?

Chave:

1. Considera que os professores respeitam e valorizam as diferentes culturas que possam existir na turma?
2. Considera que os professores respeitam e valorizam as experiências e os conhecimentos que os alunos trazem de casa?
3. Está satisfeito com a forma como tem vindo a relacionar-se com os pais/EE dos seus alunos?
4. Considera que os pais/EE com mais habilitações literárias estão em melhores condições para colaborar com a escola?
5. Gostaria de ter uma relação mais próxima e frequente com os pais/EE dos seus alunos?

É ao nível do 1º CEB que as divergências são maiores: 71% dos EE estão interessados numa maior proximidade à escola e só 17% dos PT tem a mesma opinião:

«Julgo ter a relação adequada e aquela que o professor permite» (opinião de um EE)

«Penso que uma relação mais próxima e frequente poderia influenciar a neutralidade que cada professor deve manter.» (opinião de um professor).

Nos restantes níveis de ensino, são os DT quem, em maior número, gostariam de intensificar a relação: 61% dos EE e mais de 66% dos DT. À medida que se vai elevando o nível de escolaridade dos alunos, aumenta a distância entre os conhecimentos exigidos pela escola e aqueles que a maior parte das famílias possuem. Ou seja, aumenta a diferença entre a cultura local e a cultura valorizada pela escola. Esta limitação leva os DT a valorizarem a aquisição de habilitações pelos pais²³⁰ (57%) e a intensificação da relação escola/família (66%) para, desta forma, os poderem socializar na cultura escolar.

Embora muitos inquiridos (77% dos EE e 71% dos PT/DT) refiram que existe boa colaboração entre a escola e a família, estão preocupados com as alterações nos papéis sociais de ambos. Neste sentido, os professores reconhecem que a perda da sua autoridade tem sido acompanhada de um alargamento das suas funções e de uma crescente desresponsabilização das famílias pela educação. Consideram necessário que estas saibam qual o papel que lhes incumbe e que colaborem sim, mas no apoio/acompanhamento educativo do aluno em casa:

«Saímos de um extremo e viemos para outro extremo. Dantes os professores tinham o poder todo, agora quem o tem são os pais. E só sabem utilizá-lo para o que não devem, é uma pena!»; «O papel da escola na Educação dos alunos alterou-se. Neste momento a escola "parece" que tem obrigação de educar moralmente e ensinar as boas maneiras e a boa educação aos alunos, papel que cabe principalmente aos EE/pais, que de ano para ano se vão "divorciando" desse papel.»; «Na maior parte dos casos, quando existe confiança a mais os EE começam a abusar e a querer mandar nos professores.»; «Claro que a participação só era benéfica se os pais fossem conscientes dos limites da escola e colaborassem mais no trabalho que lhes compete em casa.» (opinião de professores)

Os pais estão preocupados com as consequências da alteração dos papéis sociais no comportamento dos alunos dentro e fora da sala de aula:

«Hoje a maior parte dos pais preocupam-se mais se os filhos foram repreendidos pelos professores do que com a educação e a aprendizagem dos filhos. Pois se os filhos se portam mal e são repreendidos pelos professores, estes são sempre acusados de serem maus professores.»; «É urgente que os professores tenham meios de manter a ordem e educação nas salas e fora delas com os alunos, pois atravessamos um período crítico de falta de respeito, e neste momento penso que a maioria dos professores, para não serem alvo de queixas, deixam que determinados comportamentos passem impunes.»; «Neste momento penso que se inverteram os papéis e que os alunos mandam nos professores, e dado as penalidades a que estão sujeitos, não conseguem ou não se interessam em manter a ordem dentro da sala de aula, levando a que o aproveitamento não seja melhor» (opinião de pais).

²³⁰Recordamos que são os DT, principalmente do 3º CEB, que põe em causa a capacidade dos pais proporcionarem boas experiências de aprendizagem e de ajudarem os filhos com actividades de aprendizagem em casa.

3.3. ASSOCIAÇÃO DE PAIS/EE

Participação na Associação de Pais/EE

A generalidade dos inquiridos sabe se existe ou não associação de pais (AP) na escola. Os valores obtidos permitem-nos dizer que os docentes têm um melhor conhecimento da existência/inexistência de AP (entre 89% e 100%)²³¹ do que os EE com educandos a frequentar a mesma escola (entre 63% e 94%) (Gráfico 18).

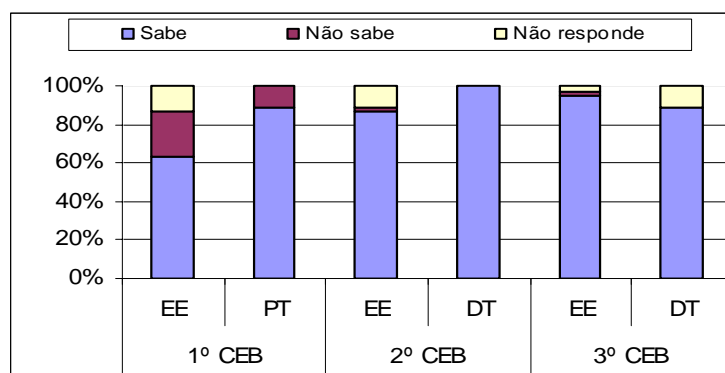


Gráfico 18: Conhecimento da (in)existência de AP/EE na escola.

A maior percentagem de EE que revela desconhecimento regista-se no 1º CEB: 24% não sabe e 13% não responde²³². O desconhecimento por parte dos inquiridos pode estar relacionado com o dinamismo de cada uma das AP já que a presença de elementos seus na escola as tornam conhecidas de um maior número de EE:

«Penso que a AP não tem uma actividade constante para que possamos ter uma opinião, ou não se dá a conhecer.» (resposta de um EE)

Há uma percentagem maior de PT/DT (94%) do que de EE (56%) para quem a existência de AP é importante. Apesar desta diferença de valores, ambos concordam que a AP constitui um elemento fundamental na ligação entre a escola e a família. Para os EE, esta estrutura formalmente organizada pode adquirir capacidade de negociação junto dos órgãos directivos. Para isso, consideram necessário quebrar algumas barreiras, nomeadamente, a distância entre EE e professores. Na opinião dos professores, através da associação, os EE comunicam mais facilmente com a escola, sentem-se integrados no

²³¹ Os casos de desconhecimento correspondem a docentes que estão pela primeira vez nessa escola.

²³² À medida que aumenta o nível de escolaridade, aumenta o número de pais informados: 63% no 1º CEB; 87% no 2º CEB e 94% no 3º CEB.

ambiente escolar, podem ter um papel interventivo, dinamizador junto da comunidade educativa e também serem responsabilizados pela educação dos filhos:

«É uma forma de participação e de colaboração Escola-Família mais formal; mais organizada e com vantagens para ambas as partes.»; «Se esta tiver força negocial ou diálogo com os órgãos directivos.»; «Para melhor conhecer as propostas apresentadas e também colocar soluções alternativas.»; «Sim mas há uma grande distância entre pais e professores» (resposta de EE)

«A associação de pais é a "ponte" entre a escola e os pais e como tal meio de comunicação que pode dar à escola "dicas" e propostas e vice-versa.»; «Maior conhecimento do que se passa na escola e no contributo que a família pode dar para o sucesso escolar do aluno.»; «É importante haver uma instituição que dê voz aos pais mas que também os responsabilize.» (respostas de PT/DT).

Embora para 56% dos EE seja importante pertencer à associação, durante este ano lectivo, apenas 26% se tornaram sócios e participaram nas reuniões convocadas pelas AP/EE (Gráfico 19). Aos corpos sociais pertencem 8% dos inquiridos. Um EE fez questão de referir que *«A adesão dos pais é muito reduzida»*. De notar a elevada percentagem de pais/EE que não respondeu às questões propostas (entre 6% e 15%), o que nos sugere que ou não têm opinião formada sobre o assunto ou recusaram partilhá-la connosco.

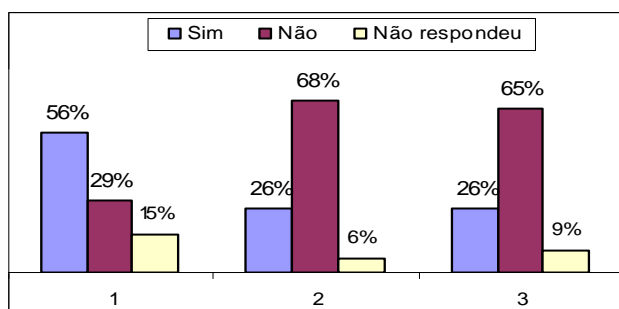


Gráfico 19: Participação na AP/EE (EE)

Chave:

1. Considera importante pertencer à AP?
2. Durante este ano lectivo veio à escola para participar em reuniões da AP?
3. É sócio da AP?

A questão 3 (Gráfico 19) é de fácil entendimento e de resposta simples já que, no início de cada ano, os EE optam por se associarem ou não. Para isso, preenchem um pequeno impresso da AP, pagam a cota e recebem o respectivo recibo. Para incentivar os EE a associarem-se e para justificar o valor da cotização, cada AP garante protecção aos filhos dos seus associados, através de um Seguro de Acidentes Pessoais. Parece-nos, portanto, que os inquiridos se abstiveram de responder talvez por acharem a pergunta incómoda.

De acordo com os elementos recolhidos durante o trabalho de campo, verificámos que cada Associação efectuou uma reunião de assembleia-geral, para a qual convocou formalmente todos os pais/EE. Esta reunião destinou-se à apresentação de contas e eleição

dos novos membros para os corpos sociais. A adesão dos pais/EE foi muito reduzida, atendendo ao número de alunos matriculados em cada estabelecimento (2,4%)²³³. Relativamente à AP da EB 2, 3 o impresso para formalizar a cotização foi distribuído, através dos DT, em Outubro de 2004, mas a adesão foi tão reduzida que nas reuniões de entrega das avaliações do 1º período, os DT voltaram a apelar aos EE que se associassem:

«(...) existe a Associação de Pais e encarregados de Educação, formada para que haja uma melhor aproximação às realidades desta escola, carências, melhoramentos a serem conseguidos, participação activa no presente e futuro dos nossos filhos. (...) queremos APELAR para que adiram a esta Associação, pois apenas com o contributo activo de todos os pais, podemos alcançar os grandes objectivos a que nos propusemos: melhorar a qualidade do ensino dos nossos filhos; dar voz aos problemas existentes e fazer tudo para a sua resolução; estabelecer um melhor contacto entre Encarregados de Educação e Professores; ajudar a construir um futuro melhor para os nossos filhos. (...) O valor da cota anual é de 5€ e terá como principal finalidade um Seguro de Acidentes Pessoais que abrangerá os alunos cujos pais se inscrevam nesta Associação.» (Informação escrita da AP aos EE da EB 2, 3: Outubro/2004)

A DT falou da ficha de inscrição destinada aos pais que quisessem ser sócios da associação e pediu a um dos pais, que pertencia aos órgãos sociais, para esclarecer os outros pais/EE sobre a finalidade do dinheiro (5 €) que a Associação pedia. Este referiu que *«ao cotizarem-se os vossos filhos ficam abrangidos por um Seguro de Acidentes Pessoais e que também cobre danos materiais.»* Referiu ainda que a *«AP/EE elaborou um plano de actividades que pretende implementar ao longo deste ano onde será gasto algum dinheiro e que, em momento oportuno será divulgado aos pais/EE.»* (Segunda reunião da DT com os EE: 11-01-2005)

Nas escolas EB1 verificaram-se quatro situações distintas:

1) Apesar do esforço desenvolvido pela AP e corpo docente para que os EE se associassem, até ao final do ano lectivo 2004/2005 os sócios estavam reduzidos aos elementos pertencentes aos corpos sociais:

A coordenadora de estabelecimento convocou uma reunião geral de EE para promover a criação da AP na EB1. Ficou satisfeita com a presença de elevado número de EE, mas desiludida com a disponibilidade manifestada: *«apenas seis pais acederam integrar os órgãos sociais!»* (Primeira reunião para a constituição da AP: 25-10-2004)

Dos seis pais que se disponibilizaram a participar, na reunião de 25/Outubro, apenas compareceram três. A coordenadora de estabelecimento é de opinião que *«os pais não querem saber!»* (Segunda reunião para a constituição da AP: 05-10-2004)

Perante a fraca adesão a escola e a AP organizaram um lanche convívio, no dia 19/03/2005, destinado à comunidade educativa. A adesão foi maior mas o número de sócios não se alterou.

2) A existência de mal-entendidos entre elementos da AP e corpo docente prejudicaram a divulgação e a consequente adesão dos EE:

Segundo a presidente da direcção executiva da AP *«Estiveram representados quinze dos oitenta alunos da [EB1]; destes apenas dois se disponibilizaram para integrar os corpos sociais da AP»*. Dois elementos que desde há três anos pertencem aos corpos sociais diziam: *«estamos muito desiludidos com a falta de comparência e de participação dos outros pais.»* *«Não percebo porque é que os pais não se envolvem mais (...) fazem mais críticas do que*

²³³ Ver anexo nº 4

incentivos (...) não há colaboração por parte dos pais (...). Temos apenas vinte associados, porque as professoras se recusaram a receber o dinheiro das cotas.» Por outro lado, *«os pais pensam que ao associarem-se têm que vir a todas as reuniões da AP... pensam que ficam a pertencer aos corpos sociais e isso não querem!»* (Reunião da Assembleia-geral Ordinária da AP da EB1: 30-10-2004)

3) O desinteresse dos pais pelo associativismo começou a verificar-se no ano lectivo 2003/2004:

Segundo a coordenadora de estabelecimento, na última reunião da AP ocorrida no final do ano lectivo anterior, para além dos elementos pertencentes aos corpos sociais e de uma professora que foi convidada, apenas compareceram dois encarregados de educação. Na opinião da professora *«Parece que ninguém quer saber da Associação!»* (EB1: 27-09-2004)

4) O desinteresse dos pais pelo associativismo inviabiliza a constituição de AP. No decurso de uma reunião geral destinada aos EE, um elemento do Conselho Executivo apelou aos EE para que constituíssem Associação de Pais, tendo alguns deles respondido:

«(...)eu tenho é que defender os meus interesses, os interesses dos outros não me interessam (...); «Cada um que defenda os seus (...).» (EB1 / 24-09-2004)

Nas reuniões ordinárias da AP (mensais), habitualmente, só estão presentes os elementos pertencentes aos corpos sociais mas qualquer EE pode participar:

A AP *«reunirá nas instalações da Escola (...), na primeira quarta-feira de cada mês, pelas 21:30h (...).»* (Circular da AP/EE da EB1: Outubro/2004).

O Presidente da AP/EE referiu que *«Os pais (...) devem vir sempre às reuniões da Associação que reúne no último sábado de cada mês e todos podem participar, colaborar e criticar de forma organizada, para que a Associação reivindique melhores condições para os alunos (...) para o bem comum da escola.»* (Acta da reunião entre CE/AP/EE/Docentes da EB1: Maio/2005)

Ao longo do ano, os EE pretenderam ver resolvidos certos problemas, tornaram públicas as suas preocupações mas, mesmo aconselhados a participarem na AP, não o fizeram:

Um pai contestou as regras de utilização dos cacifos pelos alunos (que foram definidas pelo CE) e as dificuldades financeiras que inviabilizam a instalação de um sistema de video-vigilância na escola: *«o dinheiro que gastam na reparação do equipamento vandalizado [pelos alunos] é suficiente para implementar um sistema simples de vigilância»* Um elemento dos órgãos sociais da AP respondeu-lhe: *«o senhor não sabe do que está a falar e se está tão preocupado com esta situação participe na AP [fez esta referência porque a AP está envolvida na colocação deste sistema, em colaboração com o CE], esteja presente nas reuniões (...).»* [o que nunca aconteceu]. (Reunião com DT: 20-10-2004)

Os elementos da AP lamentam a pouca adesão dos pais à Associação: *«ninguém quer saber, (...) alguns pais reclamam e são muito exigentes mas quando se diz para comparecerem nas reuniões da associação para aí colocarem os problemas, nunca aparecem. As críticas apenas são feitas ao portão da escola (...).»* (EB1 / 07-01-2005)

O presidente da direcção executiva da AP [demonstrário] considera que *«os pais cada vez se interessam menos pelos problemas da escola (...) cada vez é mais difícil o relacionamento entre a associação e os pais que acusam a associação de nada fazer (...).»* (EB1: 15-10-2004)

Os elementos pertencentes aos corpos sociais consideram que *«são poucos os pais que se associam e muitos só aparecem para dizerem mal»*. Estes elementos queixam-se das dificuldades que sentem para: *«falar com os outros pais (...) não somos bem aceites (...) muitos*

têm uma opinião errada sobre o trabalho que desenvolvemos e os motivos que nos levam a estarmos na Associação (...)» (Reunião ordinária da AP da EB1: 28-10-2004)

Apesar da fraca adesão, os motivos a favor do associativismo estão relacionados com a melhoria das condições da escola (25%); com a possibilidade da AP servir de elo de ligação entre a escola e a família (25%), facilitando o acesso à informação; com a defesa de interesses, sejam eles individuais ou colectivos (12%). Os motivos que os EE apresentam para justificarem o não envolvimento na Associação relacionam-se, fundamentalmente, com a sua falta de disponibilidade (seja por razões profissionais, familiares ou pessoais) e a avaliação negativa que fazem do trabalho desenvolvido pela AP. Em alguns casos, esta avaliação baseia-se em más experiências ocorridas no passado:

«Já participei durante 10 anos a outras AP, inclusive nesta mesma escola, pelo que fui vencido pelo cansaço de nada haver a complementar.»; «Pertenci à AP no 1 ciclo e tive uma má experiência (falava-se muito mas fazia-se pouco); «Eu sempre dei dinheiro para a AP desde a primária, e se me desculpam, nunca soube para que era esse dinheiro, nem sei o que faz a AP. Este ano não dei dinheiro. Desculpem.»; «Porque já tive um problema, pelo facto de não fazerem o que prometeram em relação a um problema do meu educando» (respostas de EE).

A falta de disponibilidade para poderem participar na AP foi evocada por 18% dos EE, destes apenas 4% estavam interessados em participar se tivessem tempo para o fazer:

«É claro que considero importante mas considero que para isso terá de haver mais disponibilidade para estas situações»; «Mas olhando para o meu emprego e à minha vida pessoal não tenho tempo suficiente para participar na AP, visto que, existem vários encontros.» (resposta de EE)

Apenas três PT (1º CEB) e 17% dos EE participaram nas reuniões convocadas pela AP, nas quais foram abordados ou discutidos os seguintes assuntos: melhoria das condições do estabelecimento de ensino; apoio às actividades realizadas pela escola:

«Melhoramento das instalações»; «Arranjo de espaços físicos, cedência de materiais para arranjo da escola, ajuda nas festas organizadas pela escola...» «Relações entre a comunidade educativa, actividades com a escola e na escola.»; (respostas de PT).

«Relativamente ao funcionamento da escola tais como equipamentos, instalações, segurança e outros assuntos de interesse geral.»; «(...)angariar dinheiro para a escola e melhorar o aspecto do edifício escolar, etc»; «Actividades desenvolvidas na escola e festas dos alunos, etc.»; «(...) fazer actividades e colaborar com os professores.» (respostas de EE)

Segundo os EE, nestas reuniões também se discute o financiamento de actividades; a segurança e bem-estar dos alunos; orientação escolar e vocacional; apreciação do trabalho docente:

«O tentar fazer mais e melhor tentando ajudar a escola e os alunos, para além dos professores continuarem a pedir DINHEIRO à Assoc. Pais.»; «Principalmente a segurança dentro e nas proximidades da escola e bem estar dos alunos.»; «No último ano lectivo, um dos assuntos foi a possibilidade de se conseguir, uma psicóloga, para o encaminhamento de áreas de estudo

para o 10º ano.»; «(...) e depois vêm os assuntos que para mim não são importantes, como por exemplo falarem "mal" dos professores.» (respostas de EE).

A distribuição percentual das respostas por categorias de análise evidencia que, para os EE, a maior preocupação da AP incide sobre assuntos relacionados com o contexto escolar (81%). A preocupação com própria AP só foi referida por 2% dos respondentes:

«Apresentação de contas, eleição dos corpos gerentes e exposição de um ou outro assunto que os pais expõem.» (respostas dos EE).

Consideramos pertinente a elevada percentagem de respostas da categoria “Sem opinião” (17%), já que levanta o problema da falta de comunicação entre a AP e os EE que ela representa. Esta situação foi verificada ao longo do trabalho de campo. De facto, só os EE que fazem parte dos corpos sociais e que participam nas reuniões mensais da AP tomam conhecimento dos assuntos aí abordados, uma vez que não há divulgação de informação escrita. Quem pretenda tomar conhecimento dos assuntos, ou participa nas reuniões ordinárias (o que só esporadicamente se verifica) ou pergunta a quem esteve presente. O mesmo problema se coloca relativamente à informação transmitida aos docentes. Como vimos anteriormente, apenas três professores dizem possuir este conhecimento, porque estiveram presentes nas reuniões. Para a generalidade dos docentes, esta situação não se verifica. A coordenadora de estabelecimento e a presidente do Conselho Executivo podem receber informação através de contacto pessoal de um dos elementos da AP (normalmente, o presidente da direcção executiva). Este contacto pode ocorrer antes da realização da reunião, para pedir esclarecimentos e/ou opinião sobre algum assunto, ou após a reunião com o objectivo de informar os docentes das decisões da AP.

Funções da AP/EE

Os inquiridos (93% dos EE e 100% dos professores) concordam que uma das funções da AP é apoiar a escola de forma activa e positiva. Destacam o seu poder reivindicativo e a sua capacidade de intervenção na resolução dos problemas da escola que, por vezes, supera os professores ou os pais/EE, considerados isoladamente:

«É uma forma de participar activamente na formação dos nossos educandos e zelar pelos seus interesses, bem como pelos da própria instituição.»; «A AP tem peso para resolver alguns dos problemas relacionados com os alunos.»; «Para poder transmitir e ajudar a resolver preocupações dos pais e expectativas.» (respostas de EE).

«Existem assuntos da escola (obras, necessidades) em que a Associação de pais e EE tem mais sucesso na resolução de problemas que os professores.»; «Em certas situações a Associação

de Pais pode ser de grande ajuda para a escola. Individualmente os pais não têm tanta força interventiva.» (respostas de PT/DT)

«(...) a Associação de Pais, tem recebido queixas de vários encarregados de educação que os seus educandos, têm chegado a casa c/ marcas corporais de violência física de outras crianças, que segundo apurámos, proveniente do recreio após o almoço. Onde neste período não existe vigilância por parte da única funcionária que existe na escola, que apesar de ser competente e estar na cantina da Escola, a vigiar as crianças que estão a almoçar não pode estar no recreio a vigiar as outras crianças. Neste sentido, a Associação de Pais enviou uma delegação ao Agrupamento Escolar, para expor a dramática situação e requisitar uma Funcionária para estar no recreio na hora de almoço (...). A resposta que obtivemos foi que o Agrupamento não tinha nenhuma Funcionária, para destacar para a escola de [EB1] (...). Face ao exposto, vem a Associação de Pais (...) Nos poça ajudar a resolver este gravíssimo problema destacando uma Funcionária (...)» (Ofício enviado pela AP à DRE, pedindo uma auxiliar de acção educativa para a EB1: Fevereiro/2005)

O presidente da AP da EB1 reconhece a força do associativismo dos pais e deu como exemplo a pavimentação do recreio da escola: *«esteve para ser efectuado há seis anos atrás, mas a directora impediu que se fizesse. Neste momento tanto as professoras como a associação estão de acordo com as iniciativas para melhorarmos as condições da escola. Este ano fizemos o pedido à Câmara e as obras estão quase concluídas.» Também referiu o ofício que enviaram à DRE a pedir a colocação de mais uma funcionária e «estou esperançado que vamos conseguir uma resposta satisfatória». «Não sou muito apologista de andar a escrever cartas, prefiro fazer pressão, por exemplo, utilizando o apoio da comunicação social... Infelizmente, neste país, é assim que se resolvem os problemas!» (19-03-2005)*

«(...) O presidente da Associação de Pais interveio dizendo que (...) "Era bom que todos os pais colaborassem com a Associação de Pais e que colocassem os problemas à referida associação. (...) a Associação de Pais não manda na escola. Colabora com a escola, com os professores e queremos que eles colaborem connosco. É isto que existe actualmente". Todos os presentes, na reunião, concordaram com esta afirmação, destacando que, só este ano lectivo, se tinham resolvido muitos problemas, nomeadamente a pavimentação do recreio, colocação de algum mobiliário, a autorização da Direcção Regional de Educação (...) para a colocação de uma funcionária (...) para a vigilância das crianças durante o recreio e a hora de almoço e a promessa da autarquia para a resolução de problemas pontuais, ao nível da manutenção do edifício escolar. (...)» (Acta da reunião entre CE/AP/Docentes da EB1: Maio/2005).

Na opinião dos EE, o apoio da AP visa melhorar a qualidade de ensino e da relação professor/aluno (87%) e apoiar o trabalho do professor (82%). Em segundo plano surgem as preocupações com a melhoria das condições do edifício escolar (73%). A resolução de problemas financeiros da escola a par do controlo da actividade docente surge em último lugar (60%). Os PT/DT (88%) rejeitam que a AP controle a actividade docente. Na sua opinião, o apoio da AP deve orientar-se, em primeiro lugar, para a angariação de recursos financeiros (82%) e para a melhoria das condições do edifício escolar (76%). Só depois é que surgem preocupações com a qualidade do ensino, da relação pedagógica (76%) e com o apoio ao trabalho dos professores (68%).

A análise dos valores obtidos, por níveis de ensino, revela é ao nível do 1º CEB que maior percentagem de inquiridos consideram que as AP se devem preocupar com os aspectos materiais, nomeadamente, com a angariação de fundos (64% de EE e 100% de

PT)²³⁴ e a melhoria das condições do edifício escolar (89% de PT e 83% de EE)²³⁵. Os exemplos seguintes ilustram o que acabámos de referir: os professores solicitam o apoio das AP e estas desenvolvem actividades com o objectivo de colaborarem na superação dos problemas da escola:

«(...)A presidente da Associação de Pais (...)apresentou algumas propostas de actividades (...): realização de uma feirinha para venda de produtos cujo montante apurado será, na sua totalidade, entregue à escola para a aquisição de material; Subsidiar a compra de camisolas e bonés para todas as crianças, que as identificassem como alunos desta escola, nas visitas e passeios pedagógicos; (...) acerca da feirinha, o corpo docente acabou por aderir à sua realização em horário lectivo (...)» «Tomando, mais uma vez, contacto com as carências da escola em termos de mobiliário (armários e secretárias para as instalações dos computadores bem como um móvel para arrumar a loiça da cantina, que foi levado pela Câmara e nunca mais foi substituído), o Sr. J [elemento da AP/EE] falou na hipótese de contactar empresas que pudessem disponibilizar esse tipo de mobiliário. (...) O corpo docente foi unânime ao afirmar que a escola ainda tem muitas carências a nível de material audiovisual, podendo os pais colaborar de forma muito positiva na sua aquisição (...)» (Acta da reunião solicitada pela AP ao corpo docente da EB1: Janeiro/2005)

«(...) A Associação mostrou-se interessada em desenvolver actividades que promovam o intercâmbio entre a escola e a família. (...). (...) Foram oferecidos bonés e camisolas a todos os alunos (...). (Acta da reunião solicitada pela AP ao corpo docente da EB1: Março/2005)

O facto dos edifícios do 1º CEB apresentarem um aspecto degradado e possuírem poucos recursos materiais, justifica a preocupação dos inquiridos. Os excertos seguintes evidenciam que EE, docentes, presidente da Junta de Freguesia e a própria AP esperam que esta apoie a escola na resolução de carências físicas e materiais:

«(...) O corpo docente (...) referiu a dificuldade que representa para a manutenção das salas de aula o pó excessivo resultante do recreio, mesmo depois de ter sido melhorado pela associação de Pais; estes ofereceram-se para juntar o seu pedido ao já levado a cabo pela escola junto da Junta de Freguesia e alargando-o à Câmara Municipal, no sentido de ser asfaltado o recreio. Mostrou-se ainda disponível a Associação para colocar numa sala e na cantina suportes para televisão e leitor de DVD, bem como tentar conseguir tonner para a fotocopiadora (...)» (Acta da reunião solicitada pela AP ao corpo docente da EB1: Março/2005)

Segundo o presidente da Junta de Freguesia, «nas escolas que vão ter obras de manutenção, a Junta de Freguesia pode contar com a colaboração das AP. Nas escolas onde não exista AP, por enquanto, não se farão obras de manutenção.» (Reunião promovida pelo presidente da Junta de Freguesia e destinada às coordenadoras de estabelecimento e CE: 10-09-2004)

O presidente da AP da EB1 lembrou as iniciativas da associação durante os últimos 4 anos: *«pintura dos átrios interiores da escola, colocação de vedações nas rampas que existem no recreio para prevenir a queda das crianças, participação nas festas da escola (Natal e Carnaval)».* Realçou o facto de que, desde a data da construção da escola (1980), *«esta nunca foi alvo de obras de recuperação».* Lamentou a inércia da autarquia para responder aos pedidos da escola e da AP/EE. (15-10-2004)

²³⁴ 2º CEB: 59% dos EE e 71% dos PT/DT; 3º CEB: 53% dos EE e 65% dos PT/DT. Alguns DT consideram que esta «É uma função do estado.»

²³⁵ Percentagem de inquiridos que concorda que a AP deva desempenhar esta função: 2º CEB – 71% de EE e 57% de DT; 3º CEB – 61% de EE e 67% de DT.

Embora 100% dos professores considerem que a AP deve apoiar a escola de forma activa e positiva, constatamos que em nenhuma actividade do PAA foi prevista a colaboração das AP. Contudo, tanto em anos anteriores como no ano a que se reporta este estudo, as AP têm colaborado em alguns eventos realizados nas escolas: no Magusto; na Festa de Natal (oferecendo um lanche aos alunos e professoras); no Carnaval ofereceram às crianças adereços alusivos a esta festividade; no Jornal Escolar:

«(...) Como não foi uma actividade [de comemoração do S. Martinho] apresentada e aprovada em Conselho Pedagógico não poderá vir a este estabelecimento o Assador de Castanhas [profissional a contactar pela AP/EE]. No entanto, uma vez que consta do nosso Plano Anual de Actividades assar as castanhas numa fogueira, poderão participar de alguma forma contribuindo com as castanhas necessárias à referida actividade (20 Kg no total ou as que possam oferecer). (...)» (Ofício da coordenadora de estabelecimento da EB1 à presidente da AP: Novembro/2004)

Em relação ao Jornal Escolar, a escola permitiu que a AP participasse escrevendo um artigo, no entanto, deu-lhe um prazo que praticamente inviabilizou a sua concretização:

O tesoureiro da AP informou os elementos presentes na reunião que, no dia 7, a filha chegou a casa com um recado da coordenadora de estabelecimento dizendo que *«se a Associação de Pais quiser participar no Jornal da Escola devem entregar o texto até ao dia 9.»* Todos lamentaram que o pouco tempo dado inviabilizava a participação da AP no Jornal da Escola. (Reunião ordinária da AP da EB1: 10-12-2004)

A presidente informou que *«na segunda -feira passada, ao fim da tarde, o meu filho entregou-me um recado da professora a avisar que se a associação quisesse participar no Jornal da Escola teria de entregar o artigo no dia seguinte.»* Todos concordaram que mais uma vez os professores não esperam que os pais colaborem nesta actividade. (Reunião ordinária da AP da EB1: 07-01-2005)

Avaliação da Acção da AP/EE

De acordo com as respostas dos inquiridos e com as informações recolhidas no decurso da observação participante, a adesão dos EE ao associativismo é muito reduzida. Parece-nos que podemos associar esta situação à avaliação que os EE fazem do trabalho desenvolvido pela AP, mas também à falta de informação destes. Assim, constatamos que os inquiridos (35% de EE e 26% de PT/DT) avaliam positivamente a acção da AP quando reconhecem o seu esforço para melhorar as condições da escola, promover a segurança e o bem-estar da comunidade escolar e, também, responder às solicitações do corpo docente (Gráfico 20).

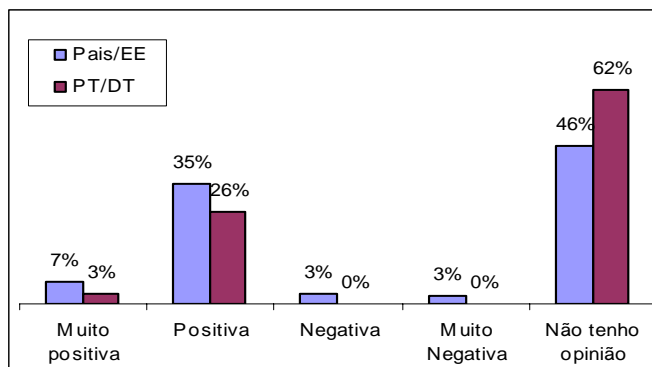


Gráfico 20: Avaliação da Acção da AP

Através da AP, os pais sentem que há mais diálogo mas pensam que a sua acção não é mais expressiva devido à escassez de recursos financeiros e às limitações impostas pelo corpo docente:

«Porque perante todas as dificuldades tem lutado por melhorar as instalações escolares e o bem estar dos alunos»; «Porque se preocupa com a segurança e bem-estar dos alunos e procura colaborar com os órgãos executivos da escola.»; «Porque existe mais diálogo.»; «Vão conseguindo realizar algumas actividades que a escola, por si só, não conseguiria.»; «Com reduzidas verbas tem feito o possível»; «Fazem o que podem»; «Não é mais positiva porque não nos deixam.» (respostas de EE).

«Têm respondido positivamente a todas as solicitações da escola e dado ideias inovadoras, com entusiasmo, à escola, sendo um "trunfo" de mais valia à Escola.»; «Demonstram alguma preocupação pela escola e participam em algumas actividades.»; (respostas de PT/DT)

Só alguns EE (6%) avaliam negativamente a acção da AP e acusam os seus elementos de não comunicarem com os EE que ela representa e com os docentes. Esta justificação surge também nos inquiridos que optam por não avaliar (“Não tenho opinião”):

«Não recebemos informações.»; «Não conheço as intervenções na assembleia e Pedagógico por isso não posso avaliar até que ponto são ou não competentes.»; «Apesar de ser sócia da AP nunca fui às reuniões.»; «O não estar inserido na AP não me dá legitimidade para um comentário válido.»; «Nunca participei nem conheço o suficiente para avaliar o que quer que tenham já efectuado.»; «Porque não conheço ninguém e não fui às reuniões.» (respostas de EE).

«Relativamente a este ano lectivo, como Directora de Turma não possuo elementos que me levem a tomar uma opinião.»; «Não tenho conhecimento da sua acção na escola.»; «Nunca estive numa reunião da Associação de Pais, não sei os assuntos que debatem nem qual é a sua intervenção efectiva na minha escola.» (respostas de PT/DT).

Acusam a AP de ser pouco interventiva e de não ter «força negocial» junto dos professores, deixando-se influenciar por estes. Registam ainda que nem sempre se verifica um bom relacionamento entre AP e docentes:

«A associação de pais não informa os pais dos seus projectos, limita-se a uma reunião anualmente e não fazem actividades que envolvam as três comunidades pais, professores e alunos. Pelo menos não tenho conhecimento e nunca fui informado.»; «À muita falta de informação aos pais.»; «Formou-se a associação de pais e nada foi mais do que isso.»; «As

associações de Pais na minha opinião são influenciadas pelos professores, poder político e não pelo interesse dos alunos»; «Não há relacionamento positivo entre Professores e Associação.» (respostas de EE)

«(...) a coordenadora foi peremptória ao afirmar, que não informou, nem nunca informará sobre algum acontecimento do género à AP. Diz que existe uma hierarquia, a coordenadora, que sabe dos verdadeiros problemas da escola e que está apta a resolvê-los. Não sabe, sobre as intenções da AP, por isso põe em causa a sua orientação e trabalho. Disse ainda, que tudo o que a AP tratasse referente à escola, a coordenadora deveria saber» (Exposição apresentada pela AP da EB1 ao CE: Março/2005).

«(...) não temos tido por parte do Corpo Docente e coordenadora, qualquer tipo de informações e por conseguinte, a não participação em actividades complementares ou reuniões de qualquer espécie, excepto as que a Associação de Pais requereu. Por isso, a coordenadora, está a violar os artigos primeiro e segundo dos direitos que a Associação de Pais assume, bem como, o artigo quinto da Associação de Pais, ambos pertencentes ao Regulamento Interno. A postura da Associação de Pais, não é criar uma guerra com o Corpo docente desta escola, mas sim continuar a trabalhar para atingir os seus objectivos mais nobres (...)» (Exposição apresentada pela AP da EB1 ao CE: Abril/2005)

O distanciamento verificado entre dirigentes da AP e EE é visto pelos EE como se aqueles fizessem parte de um outro grupo social com estatuto próprio e uma postura *«elitista»* em relação aos EE e alunos que estão a representar. Talvez por esta razão, alguns EE afirmem que não participam na AP porque consideram que não têm capacidade nem conhecimentos para isso:

«Porque hajo que se tenta criar um grupo elitista e por vezes olhando de forma diferente para aqueles pais ou então alunos (bons ou maus) que não pertencem a Associação.» «Porque não tenho capacidade para tal»; «Da Comissão de Pais devem fazer parte encarregados de educação com conhecimentos de ensino e sobretudo muita disponibilidade»; «Porque à pessoas mais qualificadas para essa tarefa.» (resposta de EE)

Consideramos que, no caso concreto do nosso estudo (e baseados no trabalho de campo), este sentimento não resulta do facto deste grupo se destacar da maioria dos EE que representa em termos de classe social (como defende Pedro Silva num artigo de opinião *“Associações de pais, participação cívica e efeitos perversos”*, editado no Jornal *A Página da educação*, de Agosto/Setembro de 2005), mas porque o “ofício” de dirigente associativo é conotado pela maioria dos EE como se, por si só, contribuísse para a ascensão social de quem detém o cargo. Os dirigentes sentem que estão em melhor posição para fazer algo de positivo em prol da comunidade escolar e sentem o peso desta responsabilidade que, em muitos casos, acaba por prejudicar a acção da AP – *«efeitos perversos»*. Os EE não procuram aproximar-se para colaborar e aguardam para avaliar o contributo da existência de AP em benefício dos alunos e da escola. Em contrapartida, alguns docentes defendem que a AP poderia ser mais activa, nomeadamente, ao nível do apetrechamento das escolas,

enquanto que outros a acusam de se intrometer em assuntos «*que não são das suas atribuições*».

Há problemas de origem material (mesas, cadeiras) que a AP deveria tentar trocar. O seguro da AP é pouco abrangente.» (opinião de PT/DT)

Na opinião de um elemento da AP «*as professoras estão pouco abertas, pouco disponíveis para terem uma atitude colaborativa para com a associação. Estão sempre à espera que a AP dê coisas para a escola e não se disponibilizam a desenvolver actividades em conjunto com a associação.*» (EB1 / 19-03-2005).

Na opinião de alguns EE e PT/DT, os elementos que compõem os corpos sociais da AP não representam a generalidade dos EE e alunos pois, consideram que estão mais preocupados em defenderem os seus interesses e dos seus filhos:

«Porque fico a par dos problemas da escola e organizo as festas dos meus educandos»; «Caso seja preciso alguma coisa podemos contar com eles»; «Defendermos os nossos filhos e quem os leccionam»; «Tem que haver quem trate dos assuntos dos pais/alunos, para isso é que é necessário fazer parte dela.» «porque no caso da escola da minha filha a AP nunca fez nada de proveitoso» (resposta de pais/EE)

«Mas a maior parte das vezes as Associações de Pais não são representativas dos Pais e EE mas sim de um pequeno grupo. Não estão lá para defender o interesse dos alunos mas sim dos seus interesses pessoais.»; «Muitas vezes a Associação de Pais existe para defender interesses pessoais e imiscui-se em assuntos que não são das suas atribuições.» «Melhorar as condições do edifício escolar mas nunca ultrapassando o corpo docente.» (respostas de PT/DT).

Muitos inquiridos (46% de EE e 62% de PT/DT) não avaliam a acção da AP alegando que não possuem informação para o fazer e justificam este facto com a ausência de comunicação, indisponibilidade para participarem na AP e também porque a sua acção passa despercebida para a maior parte dos inquiridos. Enquanto que estes EE desvalorizam o papel da AP, outros confiam nos seus representantes e, por essa razão, não necessitam de ter um papel activo:

«Não é essencial para acompanhar a vida escolar do meu educando.»; «O mais importante é colaborar com a escola, quer pertença ou não à AP.»; «Para mim basta ter um representante»; «Porque quem lá está, é de confiança e quando assim é, não há que duvidar.» (resposta de EE)

Em síntese...

No contexto onde decorreu a nossa investigação, constatamos ser a mãe quem acompanha de perto a escolaridade dos filhos e contacta com a instituição educativa indo, assim, ao encontro dos resultados apresentados por diversos autores (referidos por Silva, 2002, 2003, 2005). Na perspectiva de Canário (1997: 27), esta situação indicia que os modelos familiares e de diferenciação dos papéis sexuais entre os pais que participaram

neste estudo, são semelhantes aos modelos que predominam na sociedade portuguesa, em que o acompanhamento da vida escolar dos educandos é tarefa frequentemente assumida pelas mães. De referir que estamos, também, perante uma relação no feminino (Silva, 2003), uma relação entre mães e professoras.

Ainda que a nossa convicção possa ter carácter especulativo, aventamos que a aparente homogeneidade social dos EE, a proximidade etária de EE e professores, a vizinhança do local de residência e de trabalho relativamente ao Agrupamento Vertical de Escolas, a estabilidade do corpo docente e a crescente produção legislativa que visa reforçar a participação dos EE na escola, não são condições, por si só suficientes, para intensificar contactos quer entre famílias, quer entre estas e a escola. De facto, os resultados obtidos indicam que, de um modo geral, a frequência dos contactos é baixa. As formas de participação praticadas pelos pais e as mais aceites pelos professores são de carácter tradicional. A comprová-lo temos a predominância de reuniões de pais por solicitação do professor (normalmente, nos períodos de entrega das avaliações), contactos individuais com os PT/DT e a participação nas festas escolares. Os encontros entre EE ocorrem na escola durante as reuniões de AP e, habitualmente, só contam com a participação dos órgãos sociais. Assim, os encontros/reuniões realizam-se, maioritariamente, por convite ou solicitação da escola ou da família e destinam-se a presenciar eventos ou a abordar assuntos particulares relativos aos educandos e não a dinamizar o envolvimento parental no quotidiano escolar.

A análise dos dados recolhidos evidencia que os EE possuem poucas informações sobre a organização administrativa e pedagógica da escola, limitando-se ao conhecimento do Regulamento Interno e dos seus elementos-chave – presidente do CE; coordenador de estabelecimento, o que lhes permite saber recorrer hierarquicamente, se necessitarem. A maior parte dos EE identifica o seu representante no Conselho de Turma, mas não valoriza o seu papel. Quanto ao CP e à Assembleia de Escola, os EE desconhecem quem os representa e não recebem informações sobre as deliberações destes órgãos. Tal como referem Silva e Stoer (2005: 18), o papel desempenhado por estes elementos «é duplamente balizado» pela ausência de articulação com os restantes pais e pelo défice de conhecimento que detêm do meio escolar o que os impede de se posicionarem numa base de igualdade com os seus pares docentes no órgão de que fazem parte. Assim, estes representantes limitam-se a emitir a sua opinião pessoal, não defendendo os interesses

gerais, correndo o risco de assumirem um papel passivo, concordante com as opiniões do corpo docente. Ou seja, é-lhes reservada «a missão de corroborar e reforçar as orientações e as determinações definidas pela escola» (Lima, 2002: 9).

Por outro lado, como a maior parte dos EE pertencem a um nível sócio-cultural baixo, este condiciona o modo de relação com a instituição escolar: falta-lhes informação e capacidade para confrontar a escola, através de questões pertinentes que lhes facultem novos conhecimentos. Este facto torna os EE dependentes dos juízos formulados pelos professores e, por este motivo, «tendem a ser mais reactivos do que proactivos» (Lima, 2002: 165), limitam-se a fazer exigências conservadoras e confinam a sua atitude interventiva à defesa dos interesses dos seus filhos, numa perspectiva de curto prazo associada à escolaridade dos mesmos. Quando questionam as normas e/ou a actuação dos professores, estes reagem negativamente, pois não reconhecem o direito de os EE interrogarem o que se passa na escola e na sala de aula. Esta atitude reforça a ideia de que a relação entre professores e EE continua a ser «uma relação entre especialistas e leigos» (Silva, 2003: 50) caracterizada pela subordinação das famílias que são vistas pelos docentes como uma extensão da escola (Silva, 2003). Atendendo a que a generalidade dos EE manifestam interesse pelos assuntos escolares e confia no trabalho dos professores, pois sabem que se houver problemas com os educandos serão avisados, parece-nos evidente que há da parte dos EE «um reconhecimento e uma aceitação da divisão do trabalho existente, (...), entre famílias e escola» (Lima, 2002: 165). Os professores possuem uma imagem ideal de “bons pais” e encorajam-nos a estruturarem as interacções com os filhos de forma a responderem ao que a escola considera de “boa prática” (Silva, 2003). Basicamente, o papel do professor é o de explicar ao EE como pode melhorar a sua competência educacional. Os pais sentem que se tivessem mais habilitações académicas estariam em melhores condições para colaborarem com a escola. A opinião dos professores divide-se entre aqueles que consideram que tal facto não coloca os pais em melhores condições para colaborarem com a escola e aqueles para quem esta possibilidade os poderia capacitar para apoiarem as aprendizagens e os trabalhos escolares dos filhos, com reflexos positivos no desempenho académico destes. Embora estas opiniões estejam presentes nos docentes dos três níveis de ensino, regista-se que a primeira perspectiva é predominante nos PT, enquanto que a segunda predomina nos DT. Nesta perspectiva, há uma valorização da cultura escolástica em relação à cultura local, partilhada pela maior

parte das famílias (Silva, 2003) e que passa, também, por uma valorização da transmissão de conteúdos curriculares. Como os professores vêem os pais como seus “agentes”, consideram que há «boa relação» quando estes:

«estão abertos às solicitações do professor e que pretendem colaborar com ele.»; «São humildes, colaboradores e atentos à educação dos filhos.» (opinião de PT/DT)

Em caso de incumprimento, as famílias podem ser responsabilizadas pelos problemas que afectam os seus educandos, o que as leva a interiorizarem a ideia de que são “maus” pais, podendo conduzir ao seu afastamento da escola, gerando-se o *efeito escola-espelho* (Silva, 2002: 115).

Face a este cenário, EE e professores dizem-se satisfeitos com a forma como têm vindo a relacionar-se. Referem que, de uma maneira geral, existe boa relação e respeito mútuo, que os contactos entre a escola e a família são úteis e benéficos para pais, alunos e professores. Ambos os grupos sociais concordam que a escola deve informar os EE sobre o desenvolvimento de actividades no âmbito do Projecto Educativo e que deve facilitar a sua participação na vida escolar. Contudo, verificamos que são poucas as actividades que prevêem a participação dos EE e, neste caso, as expectativas dos professores vão no sentido de que participem “passivamente”, respeitando o que foi planeado pelos docentes. Para os professores, a escola já organiza número suficiente de actividades que permitem a participação dos EE, pelo que não pretendem intensificar a relação, enquanto que a maior parte dos EE gostariam de ter uma relação mais próxima com a escola. Parece-nos haver interpretações distintas do conceito de “participação”: para os professores qualquer contacto com EE é sinónimo de participação. Para a maior parte dos EE, participar é estar presente nas reuniões para que foi convocado pelo PT/DT e poder ir à escola quando considere necessário (por exemplo, quando necessite obter informações sobre o desempenho académico e/ou comportamental do seu educando). Alguns pais manifestam vontade para participarem de forma mais activa, no sentido de cooperarem com a escola na planificação e implementação de actividades, de terem um envolvimento mais pró-activo, mas são impossibilitados de o fazer. A generalidade dos sujeitos que participaram no nosso estudo considera que estes obstáculos se relacionam, fundamentalmente, com a indisponibilidade dos EE, por razões profissionais ou familiares. Alguns EE também denunciam falta de abertura por parte da escola.

Os dados recolhidos demonstram que a maioria dos pais e professores estão optimistas no que concerne à relação que estabelecem, assumindo que há colaboração entre

ambos, mas estão preocupados com as alterações nos papéis sociais, especialmente, a perda de autoridade dos professores (e os seus reflexos no sucesso académico dos alunos) e a crescente desresponsabilização das famílias pelo apoio/acompanhamento educativo do aluno em casa. Parece-nos que, na perspectiva dos professores, a responsabilização das famílias pelo que corre mal na escola (isto é, pelo insucesso escolar), continua a marcar as interacções entre estes actores, verificando-se o fenómeno que Pedro Silva (2003: 80) designa por «culpabilização da vítima» e que pode reforçar o afastamento dos EE da escola. As preocupações dos EE decorrem do reconhecimento da utilidade da escola, já que a consideram como um investimento no futuro e acreditam que, com a conclusão dos estudos, os seus educandos terão uma situação social e profissional melhor do que a sua. Perante a perda de autoridade dos professores, os EE reforçam a sua atenção ao que se passa na escola e, apesar das dificuldades que sentem em resultado do seu baixo capital escolar, consideram importante o apoio que possam dar aos filhos no reforço das aprendizagens.

A partir das respostas dos inquiridos confirma-se que, para a maioria dos professores, a AP constitui um elo de ligação entre a escola e a família. No entanto, são em menor número os EE que concordam com esta perspectiva e menos, ainda, os que se associam e participam nas reuniões da associação: constatamos que esta participação está limitada aos corpos sociais e que estes se vão demitindo das suas funções à medida que o tempo passa. Os EE justificam o não envolvimento na Associação com a falta de disponibilidade (seja por razões profissionais, familiares ou pessoais) e/ou com a avaliação negativa que fazem do trabalho desenvolvido pela AP: consideram que esta apenas defende os interesses dos elementos que pertencem aos corpos sociais, é pouco interventiva e não tem capacidade negocial junto dos professores. A AP queixa-se que não consegue dialogar com os professores e EE, já que estes não comparecem nas reuniões. Em contrapartida, EE e professores lamentam que não têm informação da AP. Esta dificuldade em estabelecer canais de comunicação com EE e professores tem como consequência o isolamento da própria AP: é vista como mais um grupo, distinto do grupo de pais/EE e do grupo de professores, mas que acaba por ser estranho a uns e a outros.

No que concerne às funções da AP, os dois grupos inquiridos concordam que ela deve apoiar a escola de forma activa e positiva. Os meios para o conseguir são distintos: os EE defendem, em primeiro lugar, que a AP deve apoiar a escola na melhoria da qualidade

do ensino e da relação pedagógica, só depois se deve preocupar com as carências físicas e materiais da escola e com o controlo dos professores. Estes consideram que a AP deve apoiar a escola na resolução das carências físicas e materiais e na angariação de recursos financeiros. A generalidade dos inquiridos aprecia o trabalho desenvolvido pela AP quando esta resolve as dificuldades e responde às solicitações, principalmente, dos professores. Neste grupo parece latente o receio de que a AP se intrometa em «*assuntos que não lhe dizem respeito*» e tente controlar o seu trabalho. Os dados recolhidos através da observação participante e da análise documental revelam que, na planificação e desenvolvimento de actividades escolares, a AP é esquecida pelos docentes. Contudo, estes exigem-lhe que apresente o seu plano anual de actividades (que subentende uma planificação autónoma das actividades que pretendem realizar na escola), para que seja submetido à apreciação do corpo docente e, mais tarde, do CP. Estas condições levam a AP a desenvolver uma actividade atomizada e despolitizada (Silva, 2003, 2005); ela está ao serviço da escola, subordinando-se às decisões do corpo docente, daí que concordamos com Lima (2002: 9), quando refere que

«a presença dos pais na escola assume, até mesmo do ponto de vista estritamente formal, um estatuto de menoridade, sob o olhar paternalista e vigilante das entidades escolares».

CONCLUSÃO

Nesta conclusão, o nosso objectivo é analisar os principais contributos do trabalho realizado, tendo em conta a revisão teórica e o estudo empírico efectuados. No final procuraremos tecer alguns comentários relativos aos limites desta investigação bem como apresentar algumas questões para o desenvolvimento de futuros trabalhos nesta área.

Tendo presente a uniformidade com que as políticas educativas e as escolas tratam as famílias e a relação entre estas entidades, procurámos investigar de modo a descortinar as variabilidades cuja essência e configuração importa conhecer e perceber. Para o efeito, realizámos este Estudo de Caso²³⁶ num Agrupamento Vertical de Escolas constituído por quatro escolas do 1º CEB e uma escola dos 2º e 3º CEB, localizado na Área do Grande Porto. A investigação envolveu a população dos três ciclos do ensino básico (frequentados por 914 alunos), mais concretamente, pais/EE, professores titulares de turma e directores de turma (excluímos, deste trabalho, o contexto de Jardim de Infância) e decorreu entre os meses de Setembro de 2004 e Maio de 2005.

Assim, propusemo-nos compreender a diversidade de representações que pais/EE e professores (PT/DT) têm da escola e o modo como estas determinam as relações que estabelecem entre si. Para o efeito, procurámos situar as representações destes actores sociais relativamente aos dois paradigmas fundamentais de escola – Comunidade Escolar vs Comunidade Educativa, que definimos a partir da tipologia proposta por Tonnuci (1986) – Escola Transmissiva vs Escola Construtiva – conjugada com os contributos de vários autores (Davies et al, 1989; Lima, 2002; Marques, 1997; Nóvoa, 1992; Santiago, 1996; Silva, 2003; entre outros). Presumimos que estes actores constroem posições num *continuum* que se alarga entre os principais pressupostos que integram cada um destes modelos. Nesta perspectiva, EE e professores compreendem e interpretam a escola de modo diferente e em relação a esta agem de distintas formas, o que se reflecte na qualidade das interacções educativas.

²³⁶ A recolha dos dados efectuou-se através das seguintes técnicas: observação participante, recolha documental e inquérito por questionário. A análise fez-se a partir da triangulação dos dados recolhidos. Desta forma, procurámos aprofundar a compreensão dos dados, diminuir os erros na sua interpretação e garantir a credibilidade do estudo (Patton, 1980).

Começámos o nosso trabalho por sistematizar e reflectir sobre os seguintes temas: A Família e a Escola; A Relação Escola-Família; As Representações Sociais.

No primeiro capítulo abordámos a diversidade das propostas apresentadas sobre o conceito de família e procurámos enquadrá-la, de forma sintética, no contexto social para compreendermos as suas alterações. Apercebemo-nos que a estrutura mais difundida continua a ser a família nuclear conjugal, envolvendo as noções de coabitação, funcionalidade e parentesco de aliança e de sangue (Laslett²³⁷, 1978), às quais se acrescentaram novos elementos mais consentâneos com os actuais valores da modernidade: a individualidade, a democracia e uma maior igualdade entre os vários membros da família. Por outro lado, as mudanças que têm ocorrido na sociedade induziram alterações no sistema de representações da própria socialização das crianças, do conceito de infância e na concepção da educação, levando a família a mobilizar-se em torno do desafio educativo dos seus filhos.

Ainda no primeiro capítulo, referimos que a expansão do ensino, no sentido da sua massificação e alargamento da escolaridade obrigatória, ficou a dever-se à vontade política e ao aumento da procura social da educação, relacionada com a ideia de que esta é um bem essencial à melhoria das condições de vida individual e colectiva e promotora do prestígio social. Contudo, a presença de constrangimentos obriga a que professores, alunos e pais se adaptem à mudança imposta pela evolução do contexto social, económico e político e, como tal, alterem as suas expectativas em relação ao sistema educativo e comecem a «pensar a escola enquanto organização social» (Sampaio, 1996: 176). As actuais preocupações que invadem os diversos grupos sociais, também se projectam na escola (Sampaio, 1996), acabando esta por reflectir as contradições que se verificam no meio social onde está inserida: ao sistema educativo exige-se que assegure a estabilidade promovendo a mudança, estimule a inovação sem originar rupturas, incentive a criatividade e a participação colectiva, sem deixar de transmitir a herança histórica e cultural, o «legado de ideias, de crenças e uma matriz de valores que assegurem a coesão e a continuidade das sociedades contemporâneas» (Arroteia, 1998: 22).

No segundo capítulo, focalizámo-nos na relação escola-família. A opção por este termo justifica-se pelo seu carácter abrangente que permite incluir as mais variadas situações que se podem considerar e que vão da cooperação ao conflito. Grande parte dos

²³⁷ Referido por Saraceno (1997).

estudos apoia a existência de efeitos positivos da relação escola-família no desempenho académico dos alunos mas também nas respectivas famílias e nos professores. Por outro lado, os estudos realizados nesta área também têm reforçado a ideia de que a «demissão parental em relação à escolaridade das crianças é “um mito”» (Lima, 2002: 18). Em vez disso, as famílias consideram que a escola é um investimento no futuro, «é importante tanto como um fim em si como um meio de alfabetização e de arranjar emprego» (Davies, 1989: 73). A disposição das famílias para interagirem com a escola e com os professores varia com a sua estrutura e a dinâmica, com o papel desempenhado, as actividades desenvolvidas, as relações interpessoais com outros membros dos vários cenários a que se pertence e com a representação que deles se tem (Bronfenbrenner, 1987: 41). Portanto, o problema que se coloca é o da aprendizagem e da implementação de modalidades eficazes de comunicação e envolvimento com a escola em que as famílias, principalmente com baixo capital escolar, se encontram em desvantagem. Segundo Pedro Silva (2002), as virtualidades e dificuldades que caracterizam a relação escola-família realçam o seu carácter paradoxal, em que a «interacção pais-professores corresponde a uma relação entre actores» (Silva, 2003: 123), com estatutos e poderes diferentes, que se desenrola em torno da escola organizada e pensada sem a presença dos pais/EE.

Também no segundo capítulo abordámos a evolução do enquadramento formal-legal da relação escola-família, em Portugal, destacando-se o favoritismo legislativo pelo envolvimento parental ao nível colectivo da administração escolar e menos pelo envolvimento individual dos EE ao nível do acompanhamento educativo dos seus educandos. Um dado importante que ressalta das investigações efectuadas é que, apesar da iniciativa do Estado em legislar medidas que obrigam à presença formal dos EE nos órgãos de administração e gestão das escolas e de incentivo ao seu envolvimento (medidas emanadas do topo para a base), estas têm-se revelado ineficazes para provocarem uma alteração efectiva das práticas dos actores envolvidos, traduzindo-se numa participação passiva e pouco significativa (Lima, 2002). Os EE continuam ausentes «quer do discurso educativo quer da acção organizacional desenvolvida no interior dos estabelecimentos de ensino» (Lima, 2002: 9), evitam exercer pressão nas escolas para conquistarem maior visibilidade social e, quando intervêm nas questões relativas ao estabelecimento de ensino, é comum preocuparem-se mais com os seus filhos do que estarem preocupados com o funcionamento da escola enquanto instituição educativa.

No terceiro capítulo centrámos a nossa fundamentação teórica na análise dos elementos e dos processos de formação e mudança das representações sociais, por considerarmos, tal como Rui Santiago (1996: 66), que o recurso à noção de representação social permite «analisar com mais consistência, e na globalidade das suas manifestações, as diferentes formas de interpretação e de conhecimento da realidade escolar», permitindo assim compreender as relações entre EE e professores, as suas atitudes e comportamentos face à escola. O recurso ao conceito de representação social assenta na ideia de um todo unitário que abrange processos cognitivos específicos, estrutura, conteúdos e uma função social (Dias, 1998) e visa delimitar as significações que os actores atribuem à escola, designadamente, ao modo como organizam subjectivamente a realidade objectiva. Genericamente, podemos dizer que a função das representações sociais consiste na integração de novos dados num quadro de referência já existente. Não se trata apenas de assimilação e gestão da informação mas pressupõe também opiniões e atitudes que, numa dimensão interpretativa e avaliativa, prepara as escolhas e as decisões que caracterizam os comportamentos. É neste sentido que Vala (2002: 478) refere que as representações sociais são «teorias sociais práticas», pois assumem um papel de interpretação do real e de fundamento e orientação da acção (Dias, 1998). Enquanto modelo de interpretação, as representações sociais também dizem respeito às significações de si e do outro, às relações de pertença a determinado grupo social e à sua diferenciação relativamente a outros grupos, às clivagens sociais e respectivas relações hierárquicas. Todo este conjunto de interacções dá consistência ao conceito o que, no quadro deste estudo, nos permite aplicá-lo à análise da iniciativa dos actores na atribuição de significado à escola (Santiago, 1996).

1. PRINCIPAIS RESULTADOS

Este trabalho evidencia que, à semelhança de outros estudos, a presença dos pais/EE na escola ainda não é uma prática frequente, sendo mantidos padrões tradicionais de relacionamento escola-família mais focalizados no desempenho académico dos alunos. O afastamento dos EE do espaço escolar deriva de uma perspectiva redutora acerca do seu papel no seio da instituição escolar, em grande parte construída a partir do desconhecimento das «regras do jogo escolar» (Palos, 2002: 244). Mas outros factores são evidentes no nosso estudo: a cultura da escola que não promove a participação dos EE; a inexistência de programas que promovam o envolvimento dos EE em actividades no

espaço escolar; o desenvolvimento de actividades com horário que pouco tem em conta a necessidade dos EE; a diminuta disponibilidade destes para participarem em actividades que perspectivam como pouco relevantes para o sucesso dos seus educandos (por exemplo, actividades / reuniões organizadas pela AP); entre outros.

No que diz respeito à presença de actividades de envolvimento parental no PAA, verificamos que estas são quase inexistentes e as poucas que foram previstas, consistem na participação parental em acontecimentos na escola (festas, feiras...) e, portanto, não envolvem uma participação pró-activa dos EE nem uma presença mais sistemática na escola (por exemplo, participação em projectos, em actividades de voluntariado na escola, etc.). Também não são contempladas actividades relacionadas com a educação parental nem com a promoção do envolvimento parental nas actividades de aprendizagem em casa. Apenas são apresentados alguns conselhos, sob a forma de mensagem escrita (e/ou oral), discriminando algumas atitudes que a escola considera como mais adequadas para as famílias acompanharem e apoiarem o percurso escolar dos seus educandos.

A maior parte das famílias que respondeu ao questionário manifesta-se disponível para o contacto com a escola com base numa troca de informações. Esta atitude aproxima-se do papel tradicionalmente desempenhado e exigido aos EE pela própria escola (Davies et al, 1989; Silva, 2003; Santiago, 1996). Da mesma forma, também os professores, apesar de considerarem necessários os contactos entre a escola e a família para a promoção do sucesso escolar dos alunos, não criam condições para que estas possam participar activamente na planificação e implementação de actividades, limitando-se a estabelecer contactos para troca de informações, «quando necessário». Assim, podemos dizer que o estabelecimento de contactos incide sobre a dimensão individual da relação escola-família: EE e professores estabelecem, em média, um a dois contactos por período lectivo, um dos quais coincide com as reuniões de entrega de avaliações. Para a grande maioria dos sujeitos que integrou este estudo, a frequência dos contactos é percebida como regular, suficiente e positiva. Os EE confiam no trabalho dos professores e sabem que serão convocados para ir à escola se houver algum problema com o educando. Verificamos ainda que o único mecanismo para manter uma ligação sistemática, regular e individualizada entre a escola e a família, é o tempo semanal destinado pelos PT/DT ao atendimento dos EE. Esta situação indicia que o relacionamento não é perspectivado pelos professores como um problema ou uma necessidade, até porque consideram suficientes os contactos

que estabelecem com as famílias, embora algumas manifestem o desejo de ter uma relação mais próxima com a escola, visando aceder a níveis mais alargados de participação em assuntos relacionados com os respectivos educandos e/ou relacionados com o modo de funcionamento do Agrupamento. Tal corrobora a tendência tradicionalmente instituída pelas escolas para não considerarem as famílias como um recurso para a educação dos alunos. A escola não reconhece a competência educacional das famílias, isto é, não lhes reconhece a capacidade de, como educadores, porem «em prática estratégias educacionais na interacção quotidiana com os seus filhos» (Silva, 2003: 56).

Os resultados do presente estudo sugerem a existência de diferenças de percepção nos EE e professores relativamente ao envolvimento parental na escola. Em comparação com professores, os EE percebem níveis mais elevados de envolvimento parental e consideram que a escola organiza poucas actividades que permitam a sua participação. Esta diferença de percepção deve-se ao facto destes actores sociais apresentarem concepções diferentes de participação parental e de actuarem em contextos distintos. De facto, o conhecimento que os professores têm do envolvimento parental deriva daquilo que têm oportunidade de observar relativamente ao interesse dos EE no progresso escolar e nas dificuldades dos educandos, tendo a maior parte dos professores considerado que os EE não procuram informar-se sobre os problemas da escola, poucos apoiam os respectivos educandos com actividades de aprendizagem em casa. Nesta perspectiva, consideramos que os professores subestimam o envolvimento das famílias quando este se caracteriza pela sua invisibilidade na escola (Silva, 2002) ou, ainda, pelo desenvolvimento de modalidades distintas das que a escola espera. Contudo, e de acordo com os dados recolhidos, os EE não estão, necessariamente, alheados da escolaridade dos seus filhos.

Os constrangimentos que se colocam ao estabelecimento de contactos entre a família e a escola resultam, essencialmente, da indisponibilidade dos EE, por razões profissionais ou familiares. Também o facto de possuírem menos escolaridade revelam mais dificuldade em se envolverem na escola, uma vez que possuem menos confiança nas suas capacidades, acabando por demonstrar atitudes de passividade e deferência. Portanto, a menor comunicação com a escola, também pode dever-se a uma menor confiança destas famílias para iniciarem os contactos, ficando mais dependentes que seja a escola a tomar a iniciativa para lhes comunicar aspectos importantes relativos aos educandos e à própria escola. Ou seja, para estes EE, a escola é um espaço estranho e pouco convidativo, onde a

sua presença é solicitada em situações problemáticas e onde a comunicação escola-família se efectua num registo negativo, habitualmente, para comunicar problemas de insucesso escolar e de comportamento. A ocorrência destas situações, em que as famílias mais carenciadas e EE com menos habilitações literárias estão mais afastados da escola, é um facto bem estabelecido na literatura e ao qual fizemos referência na primeira parte deste trabalho (Davies et al, 1989, Marques 1988, Silva, 2003, Santiago, 1996, entre outros). Por outro lado, a ausência de orientações que promovam a colaboração e de incentivos à participação parental acabam por reforçar a apatia de muitos EE e a resistência de alguns professores.

No decurso do processo de recolha de dados, verificámos que os EE manifestavam uma atitude positiva em relação aos educandos, à sua escolaridade e ao envolvimento nesta, pelo que, globalmente, não podemos falar em demissão parental. Apesar dos valores registados e da própria percepção dos EE indicarem que, ao nível das práticas, apresentam uma reduzida participação na escola, no plano das intenções, tanto EE como professores, mostram-se favoráveis que aqueles participem no acompanhamento dos educandos e em aspectos da vida da escola. Este elevado interesse pela participação na escola não inclui, da parte dos professores e da generalidade dos EE, a sala de aula e a esfera pedagógica. Estes continuam a ser espaços da exclusividade dos professores, que manifestam alguma preocupação em relação à possibilidade dos EE se intrometerem num espaço que, tradicionalmente, sempre lhes pertenceu. Este receio é percebido pelos EE.

O novo quadro legal criado, em Portugal, na sequência da aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), possibilitou que os EE passassem a ter uma participação efectiva na gestão dos estabelecimentos de ensino. No entanto, os resultados do nosso estudo demonstram que, efectivamente, o que se preconiza ao nível da participação formal dos EE na organização escolar tem pouca adesão no contexto real e vem ao encontro da opinião defendida por Stoer e Cortesão (2005: 86) segundo a qual «existe um fosso considerável entre o discurso político e a situação actual nas escolas». De facto, a participação da família limita-se à presença física, passiva dos representantes dos EE na AE e no CP. Desta forma, podemos concluir que o controlo da escola continua a pertencer, quase exclusivamente, ao corpo docente. Diversos estudos têm demonstrado que o interesse dos EE incide prioritariamente sobre aspectos concretos da escolaridade dos seus educandos e menos sobre o exercício de funções administrativas nas escolas, fazendo

com que o envolvimento parental assente, sobretudo, em níveis menos intensos e problemáticos, mas mais superficiais (Lima, 2002: 147). Da mesma forma, também as AP desempenham um «papel tendencialmente conservador» uma vez que lhes é mais fácil «contribuir para manter o *status quo* do que para desafiá-lo» (Silva e Stoer, 2005: 19). Tal como referem Silva e Stoer (2005: 18), «Estamos (...) perante um problema que entronca o sentido profundo do conceito de democracia representativa», baseado na presunção da *representação*, que não se verifica. Estamos perante um problema para o qual Pedro Silva (2002: 111) chama a atenção: o facto de haver órgãos de escola com representantes dos pais e de haver AP (acrescentamos nós) não significa que os EE «estejam efectivamente representados»

Pelo exposto

Julgamos poder considerar duas situações distintas em resultado da dualidade do discurso dos actores sociais: por um lado, as ideias defendidas parecem tender para uma representação de escola como Comunidade Educativa onde pais/EE e PT/DT se consideram responsáveis pela educação escolar, reconhecem que a escola solicita a participação dos pais/EE na resolução dos seus problemas e dos alunos e são favoráveis a esta participação; concordam que os pais/EE devem ser informados sobre o desenvolvimento do Projecto Educativo e que a escola deve facilitar a sua participação na vida escolar. Por outro lado, estes resultados parecem constituir um plano de intenções que responde a fenómenos de *desejabilidade social*, uma vez que também no discurso destes actores encontramos muitas características que são contrárias a esta posição por se identificarem mais com a representação de escola tradicional. Neste sentido, constatamos que os pais/EE têm um conhecimento mínimo das estruturas organizativas, limitado à satisfação das suas necessidades e interesses pessoais numa perspectiva de curto prazo, coincidente com a escolaridade dos filhos; têm um desempenho passivo, atomizado (Silva, 2003) e acrítico ao nível das tomadas de decisão relativas à escola. Os pais/EE confiam na acção dos PT/DT, pelo que só os contactam quando é necessário, ou seja, basicamente quando têm que tratar de assuntos relacionados com o desempenho académico dos alunos. Esta confiança é o resultado «da relação que opõe leigos – os pais – a peritos – os docentes» (Silva, 2002: 116). Para compreendermos as atitudes destes actores sociais é necessário ter em conta que o acto de representar a escola «consiste num conjunto de operações sociocognitivas e socioafectivas» (Santiago, 1996: 301) que são influenciadas

pela capacidade dos sujeitos ancorarem o que é mais ou menos estranho no sistema de representações pré-existente. Esta capacidade é, por sua vez, influenciada pela quantidade e qualidade de informação a que o sujeito tem acesso. Dado que o objecto “escola” não tem uma só leitura, totalmente objectiva, o seu conhecimento é obtido a partir de discursos de fontes de origem pessoal, social ou institucional como sejam: o discurso dos pais, docentes e alunos; da comunicação social; o discurso científico, do poder político, das organizações sindicais de professores, do movimento associativo de pais, etc. O conhecimento também advém da relação entre os diversos intervenientes; dos saberes transmitidos pela escola; da vivência ao nível da organização do espaço e do tempo na escola, etc. O grau de apropriação pelos sujeitos é variável, dependendo de factores individuais e sociais mas também de um conjunto de princípios gerais estruturantes da educação escolar que funcionam como padrões de orientação, de percepções, de atitudes, opiniões sociais que se foram historicamente solidificando e lhes imprimem marcas que influenciam o discurso e o comportamento dos sujeitos na construção das suas posições face à escola. Daí que, apesar do discurso científico e político se aproximar do modelo de escola construtiva, no quotidiano escolar parecem prevalecer características que se identificam mais com o modelo tradicional de escola. No interior de cada grupo “reflexivo”²³⁸ são elaboradas colectivamente regras e fundamentos que justificam as crenças e os comportamentos inseridos nas suas práticas diárias relevantes, constituindo-se como «novos conhecimentos, imagens e metáforas que são “boas para pensar”, mas não necessariamente “verdades” no sentido restrito do termo» (Wagner, 2000: 12). O facto de um indivíduo pertencer a um determinado grupo social define o conjunto de evidências a que pode recorrer (e que confere verdade às suas crenças) e permite que se localize num espaço discursivo comum aos restantes membros do grupo²³⁹.

No caso da generalidade dos EE que participaram no nosso estudo, como facilmente se depreende, é elevado o seu «afastamento das fontes especializadas de informação, de modelos alternativos e diversificados para a construção das atitudes» (Santiago, 1996: 301), contribuindo para a construção da representação de escola tradicional e que nós associamos à visão da escola como “Comunidade Escolar”.

²³⁸ Segundo Wagner (2000: 10-11), os membros de um grupo reflexivo «conhecem a sua afiliação e dispõem de critérios para decidir sobre quem são os seus membros».

²³⁹ Nesta perspectiva consideramos que, quando um indivíduo que é simultaneamente pai e professor adota um conjunto de evidências distinto consoante o papel que assume.

Os PT/DT apreciam positivamente o estabelecimento de contactos com os pais/EE quando estes revelam subordinação e dependência em relação a si próprios e, em vez de lhes exigirem responsabilidades sobre o que se passa na sala de aula e/ou na escola, apoiam os valores desta. Esta situação revela que estamos perante um modelo de ensino centrado na transmissão de conteúdos académicos em que, consequentemente, a responsabilidade pela educação escolar é da competência (exclusiva ou quase) dos profissionais da educação, permitindo que ocupem uma posição dominante relativamente às famílias. Ambos os inquiridos concordam que os contactos são úteis porque satisfazem os interesses das famílias e dos professores num dado momento. Através deles, os professores encontram um meio para fomentar a responsabilização das famílias pelas opções que tomam; desresponsabilizar o estado nesta matéria (Silva, 2003: 52); encorajar os pais/EE a estruturarem as interacções com os filhos de acordo com o que a escola considera como “boas práticas” e, desta forma, transformar os pais/EE em “agentes dos professores” e transformar a relação entre a escola e a família numa «relação de poder», estruturalmente assimétrica, no sentido de que se estabelece entre especialistas (docentes) e leigos (famílias) (Silva e Stoer, 2005: 20).

Perante esta breve caracterização, consideramos que há convergência de opiniões tendentes para a representação social de escola como “Comunidade Escolar”, com reflexos ao nível da relação escola/família. De facto, apesar dos contactos estabelecidos serem pouco frequentes (embora regulares), restringidos a uma participação passiva dos pais/EE e de praticamente não serem planeadas actividades que contem com a sua participação, os PT/DT consideram que a escola já organiza número suficiente de actividades que possibilitam a participação dos pais/EE na vida escolar. No quotidiano escolar, os pais/EE são conformados a considerarem que “participar nas actividades da escola” significa estarem presentes nas reuniões que os professores convocam, nas festas e feiras que a escola organiza e responder adequadamente às solicitações do professor (situação também verificada noutros estudos, designadamente os realizados por Davies et al, 1989). Dado que a escola valoriza uma participação passiva dos pais/EE, individualizada e de certo modo ocasional, consequentemente, verifica-se desmotivação para um maior envolvimento em actividades colectivas, indisponibilidade para o associativismo e para tomadas de posição que questionem os valores da escola.

2. LIMITES E PISTAS

Ao longo da realização deste Estudo de Caso procurámos relacionar os dados empíricos recolhidos com outras investigações desenvolvidas nesta área de estudos. Consideramos que as nossas conclusões não são generalizáveis: o que observámos decorreu durante um período temporal curto e bem determinado da história deste Agrupamento, que não se repete. Contudo, pensamos ter dado um contributo positivo para o conhecimento nesta área. O trabalho realizado faz emergir algumas pistas a tomar em consideração no prosseguimento deste estudo ou na implementação de projectos de intervenção nesta área. A transformação da relação escola-família implica conhecer e gerir as diferentes perspectivas e interesses, nem sempre conciliáveis, dos intervenientes. Nesta óptica, justifica-se um maior investimento no conhecimento das interacções e dos processos de funcionamento de EE, alunos, professores e das AP envolvidos.

Apreender a relação escola-família num Agrupamento Vertical de Escolas revelou-se uma tarefa muito complexa que nos remeteu para uma variedade de pontos de vista, teórica e metodologicamente condicionados pelo sentido da relação que privilegiamos: da escola para a família ou da família para a escola (Rocha, 2005). Ao falarmos de relação escola-família estamos de facto a referirmo-nos a relações entre escolas e famílias que, ao condensarmos e agruparmos os dados recolhidos em dois grupos sociais – pais/EE e PT/DT – estamos de certo modo a homogeneizar os grupos, as suas trajectórias e representações, acabando por limitar a nossa visão do contexto de observação. Ao longo deste trabalho procurámos estar atentos a este fenómeno e à desejabilidade social que poderia enviesar os resultados. Este último foi mais evidente nos professores devido a certas contradições entre o seu discurso e a prática profissional. Embora os professores reconheçam as vantagens educativas que estão associadas ao envolvimento dos pais na escolaridade dos filhos, não encontram motivos para que a relação seja mais próxima, revelam dificuldade em promover estratégias que facilitem e tornem eficaz a cooperação com as famílias. Contudo, parece-nos existir ainda um outro motivo: o receio de ingerências na sua actividade profissional. Concordamos com Silva (2005: 151) quando questiona se não será a «falta de formação e o não saber lidar com os pais» que leva os professores a procurarem contactos que os mantenham à distância. Será que estão assim tão seguros do seu papel na escola e na sala de aula? Por que optam por modalidades de relacionamento que reforçam o seu poder e as distância sociais e culturais em relação às

famílias (uma relação entre especialistas e leigos)? Recordemos que, no contexto onde decorreu o nosso estudo, a participação dos EE é orientada para responder às prioridades dos professores, mantendo o poder destes com a deferência dos EE que, simultaneamente, procuram dar uma imagem consentânea com a de escola “Comunidade Educativa”. Neste sentido, e porque as «representações sociais não são imutáveis» (Santiago, 1996: 305), os dados apontam para a pertinência de se intervir, designadamente, através da formação de docentes²⁴⁰ e de projectos de investigação-acção na escola no sentido de se explorarem novas formas de cooperação²⁴¹, inseridas numa «estratégia de mudança da instituição escolar» (Canário, 1990) e de reestruturar as representações que as famílias e os professores têm do envolvimento parental. As dificuldades detectadas relativamente às representações de pais e professores exigem, sobretudo, uma mudança de mentalidades, que só pode ocorrer através de uma maior aproximação e de um maior conhecimento mútuo que tenha, também, em consideração a perspectiva dos alunos (Villas-Boas, 2002). Uma análise correcta e compreensiva dessas perspectivas contribui para que a escola esteja melhor posicionada para assumir a iniciativa de promover essa aproximação, mesmo que isso implique a necessidade de ultrapassar as barreiras (ou fronteiras) tradicionalmente arraigadas na sociedade. Como refere Davies (2003: 14),

«Transformar a escola em algo mais acolhedor, encarar os pais como potenciais parceiros e menos como meros clientes e formar os professores ajudando-os a saber como trabalhar com os pais.»

Um outro aspecto que, em nossa opinião, carece ser investigado é o papel das AP na relação entre a escola e a família. Ficou demonstrada a convergência de opiniões quanto à importância e benefício de existir AP na escola. Porém, uma vez constituída, fica isolada. É um meio usado por EE e professores para que os problemas da escola sejam resolvidos. É-lhes atribuída esta tarefa que terão que resolver sozinhos (inclusivamente, poucos são os EE que se associam) sabendo, de antemão, que o seu desempenho será avaliado. A dificuldade em mobilizar os EE também pode ser consequência da frágil cultura de cidadania em Portugal. Como diz Silva (2005: 156), «a relação escola-família configura uma concepção de escola, mas também uma concepção de sociedade».

²⁴⁰ Já que estes são considerados protagonistas da mudança (Diogo, 2002).

²⁴¹ Por exemplo, através da promoção de um ambiente na escola mais aberto à participação das famílias, estabelecimento de uma comunicação mais efectiva, implementação de trabalhos de casa interactivos em que as famílias recebem ajuda para apoiar e incentivar os educandos (Davies, 2003, Diogo, 2002, Estrela, 1993, Marques, 1997).

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Constituição política da república portuguesa: votada em 21 d'Agosto de 1911 pela Assembleia Nacional Constituinte. - Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1986. - 12, [15] p.

Decreto nº 22581, de 26 de Maio de 1933.

Decreto-Lei nº 45810, de 9 de Julho de 1964.

Portaria nº 23529 de 9 de Agosto de 1968.

Decreto nº 48572, de 9 de Setembro de 1968.

Decreto-Lei nº 162/71, de 24 de Abril.

Constituição política da república portuguesa: publicada no Diário do Governo" nº 198, 1ª série, de 23 de Agosto de 1971. - Lisboa: Imprensa Nacional, 1971. - 124p.

Decreto-Lei nº 254/72, de 27 de Julho.

Lei 5/73, de 25 de Julho.

Decreto-Lei nº 221/74, de 27 de Maio

Despacho nº 68/74, de 28 de Novembro

Decreto-Lei nº 735-A/74, de 21 de Dezembro

Despacho nº 40/75, de Outubro

Constituição da República Portuguesa, 2 de Abril de 1976.

Decreto-Lei nº 769-A/76, de 23 de Outubro

Código Civil de 1977

Despacho nº 16/77, de 21 de Janeiro

Lei nº 7/77, de 1 de Fevereiro

Despacho nº 84/77, de 11 de Março

Portaria nº 677/77, de 4 de Novembro

Portaria nº 679/77, de 8 de Novembro

Despacho Normativo nº 122/79, de 22 de Maio

Decreto-Lei nº 542/79, 31 de Dezembro

Decreto-Lei nº 553/80, de 21 de Novembro

Decreto-Lei nº 125/82, de 22 de Abril

Lei Constitucional nº 1/82, de 30 de Setembro

Decreto-Lei nº 315/84, de 28 de Setembro
Lei nº 46/86, de 14 de Outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo.
Decreto-Lei nº 211-B/86, de 31 de Julho
Despacho do Ministro da Educação, de 19 de Novembro de 1986
Lei nº 31/87, de 9 de Julho
Despacho nº 87/ME/88, de 18 de Maio
Decreto-Lei nº 354/88, de 12 de Outubro
Decreto-Lei nº 357/88, de 13 de Outubro
Decreto-Lei nº 422/88, de 30 de Novembro
Decreto-lei nº 483/88, de 26 de Dezembro
Decreto-Lei nº 484/88, de 29 de Dezembro
Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro
Despacho nº 8/SERE/89, de 8 de Fevereiro
Decreto-Lei nº 129/89, de 15 de Abril
Lei nº 53/90, de 4 de Setembro
Despacho Conjunto nº 60/SERE/SEAM/90, de 14 de Setembro
Decreto-Lei nº 372/90, de 27 de Novembro
Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio
Decreto-Lei nº 189/91, de 17 de Maio
Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de Agosto
Despacho Normativo nº 98/92, de 20 de Junho
Decreto-Lei nº 301/93, de 31 de Agosto
Despacho nº 239/ME/93, de 20 de Dezembro
Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro
Despacho Conjunto nº 115/SEAE/SEEI/97, de 3 de Julho
Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio
Decreto-Lei nº 270/98, de 1 de Setembro
Decreto-Lei nº 80/99, de 16 de Março
Lei nº 24/99, de 22 de Abril
Petição nº 146/VII/4ª, de 10 de Janeiro de 2000
Despacho Conjunto nº 61/2000, de 19 de Janeiro
Despacho Normativo nº 24/2000, de 11 de Maio

Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro
Despacho Normativo nº 30/2001, de 19 de Julho
Despacho Normativo nº 36/2002, de 4 de Junho
Lei nº 30/2002, de 20 de Dezembro
Lei nº 31/2002, de 20 de Dezembro
Lei nº 7/03, de 12 de Janeiro
Despacho nº 14753/2005, de 24 de Junho
Despacho nº 16795/2005, de 3 de Agosto
Despacho nº 17387/2005, de 12 de Agosto

BIBLIOGRAFIA

- Abric, J. C. (1984). A theoretical and experimental approach to the study of social representations in a situation of interaction. In R. Farr e S. Moscovici (Eds.), *Social representations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Abric, J. C. (1987). Coopération, compétition et représentations sociales. Frigurgo : Delval.
- Abric, J. C. (2000). A Abordagem Estrutural das Representações Sociais. In A. S. Moreira e D. C. Oliveira (Orgs.), *Estudos Interdisciplinares de Representação Social*. Brasil: AB-Editora, 27-38.
- Almeida, L.; Freire, T. (2003). Metodologia da Investigação em Psicologia da Educação. Braga: Psiquilíbrios, 3ª edição.
- Alves-Pinto, C. (1995). Sociologia da Educação. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal
- Alves-Pinto, C. (2003). Da socialização familiar à socialização escolar: representações de pais e alunos sobre as práticas educativas familiares. *Pais e Escola: Parceria para o Sucesso*. Braga: Livraria do Minho, ISET – Instituto Superior de Educação e Trabalho, 21-70.
- Alves-Pinto, C. e Teixeira, M. (2003). Pais e escola – Parceria para o sucesso. Braga: Livraria do Minho, ISET – Instituto Superior de Educação e Trabalho.
- Arroteia, J. C. (1998). Análise Social e Acção Educativa. Aveiro: UA.
- Bandeira, M. L. (1996). Democracia e modernidade. Família e Transição Demográfica em Portugal. Imprensa nacional. Casa da Moeda.
- Barata, O. S. (1990). Introdução às Ciências Sociais. 3ª Edição, Vol II. Lisboa: Bertrand Editora, 7-74.

- Barros, J. (1990). A acção Educativa: Análise Psico-social. Percepção dos Professores sobre as Famílias e dos Pais a respeito da Escola. Leiria: ESEL – APPORT, 200-222.
- Barros, J. H. (1994). Psicologia da Educação familiar. Coimbra: Livraria Almedina, 135-145.
- Barroso, J. (1999). A Escola entre o Local e o Global. Perspectivas para o Século XXI. Lisboa: Educa, 129-142.
- Bassey, M. (1999). Case study research in educational settings. Série: Doing qualitative research in education settings. Philadelphia: Open University Press.
- Bell, J. (1993). Como Realizar Um Projecto de Investigação. Lisboa: Gradiva – Publicações, Lda.
- Billig, M. (1988). Social representation, objectivation and anchoring : a rhetorical analysis. *Social Behavior*, 3, 1-16.
- Bogdan, R. C. e Biklen, S. K. (1994). Investigação Qualitativa em Educação. Porto: Porto Editora.
- Brandão, C. (1988). Escola/Família: Que Cooperação? *In Revista Aprender*.
- Bronfenbrenner, U. (1987). La Ecologia del Desarrollo Humano. Barcelona: Paidós.
- Canário, R. (1990). O estabelecimento de ensino no contexto local. *Aprender 2*.
- Canário, R. (1992). Estabelecimento de ensino: A inovação e a gestão dos recursos educativos, In NÓVOA, A. (coord.), *As organizações escolares em análise*, Lisboa: Publicações Dom Quixote, 163-187.
- Canário, R.; Rolo, C.; Alves, M. (1997). A Parceria Professores/Pais Na Construção de Uma Escola do 1º Ciclo. Estudo de Caso. A Evolução do Sistema de Ensino e o PRODEP. Lisboa: Ministério da Educação.
- Carvalho, A. & Diogo, F. (1994): Projecto Educativo. Porto: Ed. Afrontamento.
- Casimiro, F. S. (2003). Os Conceitos de Família e Núcleo Familiar nos Recenseamentos da população em Portugal. *Revista de Estudos Demográficos*, Nº 33. Lisboa: INE, 5-21.
- Cavaco, Mª Helena (1995). Ofício do Professor: O Tempo e as Mudanças. *In Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 155-191.
- Cohen, L. e Manion, L. (1998). Research Methods in education. London: Routledge, 4ª ed.

- Colaço, N. (1993). Sistema familiar e suas disfunções. *Revista Infância e Juventude. Revista da Direcção-Geral dos Serviços Tutelares de Menores.*
- Coleman, J. S. e Husén, T. (1990). Tornar-se Adulto Numa Sociedade em Mutação. Porto: Edições Afrontamento.
- Cortesão, L. (2000). Escola, Sociedade. Que Relação? Porto: Edições Afrontamento. Biblioteca das Ciências do Homem, 3ª edição.
- Costa, A. F. (1990). A pesquisa de terreno em sociologia. In Santos Silva, A. e Pinto, J. M. (orgs.). *Metodologia das ciências sociais.* Porto: Afrontamento.
- Davies, D. (2003). A Colaboração escola-família-comunidade: uma perspectiva americana. *Pais e Escola: Parceria para o Sucesso.* Braga: Livraria do Minho, ISET – Instituto Superior de Educação e Trabalho, 71-94.
- Davies, D. (2005). Além da parceria. A necessidade de activismo independente para promover a reforma urbana nos Estados Unidos da América. In Stoer e Silva (orgs.), *Escola-Família. Uma relação em processo de reconfiguração.* Porto: Porto Editora, 29-48.
- Davies, D. *et al.* (1989). As Escolas e as Famílias : Realidade e Perspectivas. Lisboa: Livros Horizonte.
- Dias, C. A. R. (1998). Representações sociais do ensino tecnológico – o currículo na escola secundária. Dissertação de Mestrado (texto policopiado). Aveiro: U.A.
- Dias, J. M. (1992). A comunicação pedagógica. Lisboa: Coleção Formar Pedagogicamente.
- Diogo, A. M. (2002). Envolvimento parental no 1º ciclo: representações e práticas. In Jorge Ávila de Lima (Org.), *Pais e Professores – um desafio à cooperação.* Porto: Editora ASA, 251-281.
- Diogo, A. M. et al. (2002). Escola & Pais de Mãos Dadas: um projecto de intervenção educativa. In Jorge Ávila de Lima (Org.), *Pais e Professores – um desafio à cooperação.* Porto: Editora ASA, 283-319.
- Diogo, J. M. L. (1998). Parceria Escola-Família. A Caminho de Uma Educação Participada. Porto: Porto Editora.
- Diogo, J. M. L. (1998). Parceria Escola-Família. A caminho de uma Educação Participada. Porto: Porto Editora.

- Doise, W. (1984). A articulação psicossociológica e as relações entre grupos. Lisboa: Moraes Editores.
- Doise, W. (1990). Les représentations sociales. In R. Ghiglione, C. Bonnet e J. F. Richard (Eds.), *Traité de psychologie cognitive* (Vol. 2). Paris : Dunod.
- Domingues, A. M. et al (1986). A Teoria de Bernstein Em Sociologia da Educação. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Epstein, J. (1992). School and family partnerships. In M. Alkin (Ed.), *Encyclopedia of educational research*. New York: MacMillan, 1139-1151.
- Estrela, M^a Teresa e Villas-Boas, M^a Adelina (1993). Escola e Família. *Cadernos de Apoio ao Professor*. Lisboa: PLUX. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Étienne, J.; Bloess, F.; Noreck, J. P.; Roux, J. P. (1998). Dicionário de Sociologia. As noções, os mecanismos e os autores. Lisboa: Plátano – Edições Técnicas.
- Fernandes, A. S. (1998a). A escola e outras instâncias educativas. In *A Construção Social da Educação Escolar*. Porto: Edições ASA, 2^a Edição, 63-70.
- Fernandes, A. S. (1998b). A problemática social da educação escolar. In *A Construção Social da Educação Escolar*. Porto: Edições ASA, 2^a Edição, 48-60.
- Fernandes, A. S. (1998c). Emergência da educação escolar. In *A Construção Social da Educação Escolar*. Porto: Edições ASA, 2^a Edição, 71-79.
- Flament, C. (1989). Structure, dynamique des représentations sociales. In D. Jodelet (Ed.), *Représentations sociales*. Paris : PUF.
- Flandrin, Jean-Louis (1995). Famílias – parentesco, casa e sexualidade na sociedade antiga. 2^a Edição. Lisboa: Editorial Estampa, Lda.
- Forest, Philipp (1991). Termos Fundamentais da Cultura Geral. Mem Martins: Publicações Europa-América, Lda, 75-77.
- Formosinho, J. (1989). De Serviço do Estado a Comunidade Educativa – Uma Nova Conceção para a Escola Portuguesa. *Revista Portuguesa de educação*. Braga. Universidade do Minho.
- Formosinho, J. (1998). Currículo e Cultura Escolar. In *A Construção Social da Educação Escolar*. Porto: Edições ASA, 2^a Edição, 149-156.
- Formosinho, J. ; Fernandes, A. S. & Lima, L. (1988). Organização e administração das escolas do ensino básico e secundário. In Vários Autores, *Documentos*

- Preparatórios – II Comissão de Reforma do Sistema Educativo*. Lisboa: Ministério da Educação, 137-323.
- Gilly, M. (1980). *Maitre-Élève, rôles institutionnels et representations*. Paris : PUF.
- Guerra, M. Á. S. (2003). *Tornar visível o quotidiano. Teoria e prática de avaliação qualitativa das Escolas*. Porto: ASA Editores.
- Herzlich, C. (1969). *Santé et maladie. Analyse d'une représentation sociale*. Haia: Mouton.
- Herzlich, C. (1972). *La représentation sociale*. In S. Moscovici, *Introduction à la psychologie sociale*. Paris : Larousse (pp. 302-325, Tome I, Col : Sciences Humaines et Sociales).
- Honoré, Serge (1980). *Os Pais e a Escola. Uma colaboração necessária e difícil*. Lisboa: Moraes Editores, 1ª edição.
- Hutmacher, W. (1992). *A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento*. In NÓVOA (coord.) *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 46-75.
- Ibáñez, T. (1988). *Representaciones Sociales, teoria y método*. In T. Ibáñez (Ed.), *Ideologías de la vida cotidiana*. Barcelona: Sendai Ediciones, 13-90.
- Jesus, S. N. (1996). *A motivação para a profissão docente. Contributo para a Clarificação de situações de mal-estar e para a fundamentação de estratégias de formação de professores*. Aveiro: Estante, Editora.
- Jodelet, D. (1984). *Représentation sociale : Phénomènes, concept et théorie*. In S. Moscovici (Ed.), *Psychologie Sociale*. Paris : PUF.
- Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales: un domaine en expansion*. In D. Jodelet (Ed.), *Les Représentations Sociales*. Paris : PUF.
- Käes, R. (1968). *Images de l'aculture chez les ouvriers français*. Paris : Ed. Cujas.
- Leandro, M. E. (2001). *Sociologia da Família nas Sociedades Contemporâneas*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Lemos, J. & Silveira, T. (1998). *Autonomia e Gestão das Escolas. Legislação anotada*. Porto. Porto Editora.
- Lima, J. A. (2002). *A presença dos pais na escola: aprofundamento democrático ou perversão pedagógica?* In Jorge Ávila de Lima (Org.), *Pais e Professores – um desafio à cooperação*. Porto: Editora ASA, 133-173.
- Lima, J. A. (2002). *Pais e Professores – um desafio à cooperação*. Porto: Editora ASA.

- Lima, L. & Sá, V. (2002). A participação dos pais na governação democrática das escolas. In Jorge Ávila (org.), *Pais e Professores um desafio à cooperação*. Porto: ASA, 25-95.
- Lima, L. C. (1987). Modelos de Organização das Escolas Básica e secundária. Para uma Direcção Democrática e uma Gestão Profissional. Braga: U. M.
- Loureiro, J. E. (1985). O futuro da educação nas novas condições sociais, económicas e tecnológicas. Aveiro: UA.
- Marques, R. (1992). Colaboração Escola-Família: um Conceito para Melhorar a Educação. *Ler Educação*, nº 8, Maio/Agosto.
- Marques, R. (1994). Colaboração Família-Escola em escolas portuguesas: UM
- Marques, R. (1997). Professores, Famílias e Projectos Educativos. Porto: Edições ASA.
- Marques, R. (1997a). Envolvimento dos pais e sucesso educativo para todos: o que se passa em Portugal e nos Estados Unidos da América. In Don Davies; Ramiro Marques; Pedro Silva, *Os Professores e as Famílias. A colaboração possível*. Lisboa: Livros Horizonte, 23-48.
- Marques, R. (1997b). Ligar a Escola ao Meio: Criar Redes de Apoio aos Alunos In Don Davies; Ramiro Marques; Pedro Silva, *Os Professores e as Famílias. A colaboração possível*. Lisboa: Livros Horizonte, 55-60.
- Martins, A. M. (1993). A Problemática da Juventude em Portugal e as Funções da Escola Enquanto Instituição. Aveiro: UA.
- Marujo, Helena Águeda; Neto, Luís Miguel e Perloiro, M^a de Fátima (1998). A Família e o Sucesso Escolar – Guia para pais e outros educadores. Lisboa: Editorial Presença, 1^a Edição.
- Maya, M^a, J. (2002). A Autoridade do Professor. O que pensam alunos, pais e professores. Porto: Texto Editora.
- Merriam, S. B. (1991). *Case Study Research in Education: A qualitative approach*. S. Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Ministério da Educação (1990). Contributos para a Construção do Projecto Educativo e do Plano anual de Actividades da Escola ou Agrupamento de escolas. Unidade de Acompanhamento do regime de Autonomia Administração e Gestão das Escolas. (texto policopiado).

- Mónica, M. F. (1978). Educação e Sociedade em Portugal de Salazar. A escola Primária Salazarista (1926-1939). Porto: Editorial Presença.
- Montandon, C. (1987). Pratiques éducatives, relations avec l'école et paradigme familial. In Montandon e Perrenoud, *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?*, 169-229.
- Montandon, C. (1994). L'articulation entre les familles et l'école. Sens commun et regard sociologique. In G. Vincent (Ed.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon, 159-171.
- Montandon, C. e Perrenoud, P. (1987). Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ? Berne: Peter Lang.
- Moscovici, S. (1960). Étude de la représentation sociale de la psychanalyse. Paris : PUF.
- Moscovici, S. (1961). La psychanalyse, son image et son public. Paris : PUF (2^a ed., 1976).
- Moscovici, S. (1969). Prefácio. In C. Herzlich (Ed.), *Santé et maladie. Analyse d'une représentation sociale*. Haia : Mouton.
- Moscovici, S. (1970). Préface. In D. Jodelet, J. Viet e Ph. Besnard (Eds.), *la psychologie sociale: Une discipline en mouvement*. Haia : Mouton.
- Moscovici, S. (1973). Foreword. In C. Herzlich (Ed.), *Health and illness*. London: Academic Press.
- Moscovici, S. (1976). La psychanalyse, son image et son public. Paris : PUF (2^a ed.).
- Moscovici, S. (1981). On social representations. In J. P. Forgas (Ed.), *Cognition*. Londres: Academic Press.
- Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representations. In R. Farr e S. Moscovici (Eds.), *Social representations*. Londres: Academic Press, 3-69.
- Moscovici, S. (1985). Comment on Potter and Litton. *British Journal of Social Psychology*, 24, 91-92.
- Moscovici, S. (1986). L'ère des représentations sociales. In W. Doise & A. Palmonari (Eds.), *L'étude des représentations sociales*. Neuchâtel-Paris : Delachaux & Niestlé.
- Moscovici, S. e Hewstone, M. (1984). De la science au sens commun. In S. Moscovici (Ed.), *Psychologie sociale*. Paris : PUF.

- Musitu, G. (2003). A Bidireccionalidade das Relações Família/-escola. *Pais e Escola: Parceria para o Sucesso*. Braga: Livraria do Minho, ISET – Instituto Superior de Educação e Trabalho, 141-174.
- Nóvoa, A. (1992). Para uma análise das instituições escolares. In NÓVOA (coord.) *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 13-43.
- Nóvoa, A. (Coord.) (1992). *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Palos, A. C. (2002). “Ir lá para quê?...” Concepções e práticas de relação entre famílias e Jardins-de-Infância. In Jorge Ávila de Lima (Org.), *Pais e Professores – um desafio à cooperação*. Porto: Edições ASA, 211-249.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park, Calif.: Sage.
- Pedro, Emília R. (1981). Para uma Análise do Problema: Escola, Conhecimento e Linguagem. In *Política Educacional num Contexto de Crise e Transformação Social*. Lisboa: Moraes Editores, 27-35.
- Pereira, A. E. (1995). Emprego e Deslocações Casa-Trabalho na Região Norte. *Estatística & Estudos Regionais – Região Norte, Mai-Ago, N° 8*. INE-DRN, pp. 30.
- Perrenoud, P. H. (1987). Le “Go-Between”: entre la Famille et l’École, l’Enfant Messenger et Message. In C. Montandon C. e Perrenoud, P., *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?* Berne: Peter Lang.
- Perrenoud, P. H. (1995). Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar. Porto: Porto Editora, 87-113.
- Pires, E. L. (1987). Lei de Bases do Sistema Educativo. Apresentação e Comentários. Porto. Ed. ASA.
- Pires, E. L. (1998 a). A escolaridade universal, a intervenção crescente do Estado e o desenvolvimento da escola como instituição educativa. In *A Construção Social da Educação Escolar*. Porto: Edições ASA, 2ª Edição, 80-91.
- Pires, E. L. (1998 b). As funções da educação escolar: função de educação e função de certificação. In *A Construção Social da Educação Escolar*. Porto: Edições ASA, 2ª Edição, 92-101.
- Pires, E. L. (1998 c). Dimensões da construção social da educação escolar. In *A Construção Social da Educação Escolar*. Porto: Edições ASA, 2ª Edição, 103-131.

- Pires, E. L.; Fernandes, S.; Formosinho, J. (1998). *A Construção Social da Educação Escolar*. Porto: Edições ASA, 2ª Edição
- Pité, J. (1997). *Dicionário Breve de Sociologia*. Lisboa: Editorial Presença.
- Projecto Educativo do Agrupamento Vertical de Escolas (2003/2007). Texto policopiado.
- Quivy, R. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva – Publicações, Lda, 2ª edição.
- Relvas, A. P. e Vieira, C. R. (2003). *A(s) Vida(s) do Professor. Escola e Família*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Rocha, C. (2005). Relação escola-família. Da inevitabilidade implícita à inevitabilidade da sua explicação. In Stoer e Silva (orgs.), *Escola-Família. Uma relação em processo de reconfiguração*. Porto: Porto Editora, 138-148.
- Sampaio, D. (1996). *Voltei à escola*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Sampaio, S. (1997). *O Ensino Primário – Contribuição Monográfica*. Lisboa: Instituto Gulbenkian de Ciência, Centro de Investigação Pedagógico.
- Santiago, R. A. (1987). *Representações da Escola em Alunos do Ensino Preparatório na Situação de Insucesso Escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro. (Tese de Mestrado não publicada).
- Santiago, R. A. (1989). Contributos para a construção de um modelo de análise das representações da escola pelos alunos. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol 2, Nº1, 87-98.
- Santiago, R. A. (1993). *Representações Sociais da Escola nos alunos, Pais e Professores no Espaço Rural*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Santiago, R. A. (1996). *A escola representada pelos alunos, pais e professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Saraceno, C. (1997). *Sociologia da Família*. Lisboa: Editorial Estampa, Lda.
- Silva, P. (1990). A Acção Educativa – Um caso particular: o dos pais difíceis de envolver no processo educativo escolar dos seus filhos. In L. Almeida *et al.* (orgs.) *A Acção Educativa: Análise Psicossocial*. Leiria: ESEL/APPORT.
- Silva, P. (1993). *Escola-Família, Uma Relação Armadilhada?* Santarém: Escola Superior de Educação.
- Silva, P. (1994). *Escola-Família, Uma Relação Armadilhada?* *Revista ESES*, 5 (Janeiro), 23-30.

- Silva, P. (1997). A acção educativa – um caso particular: o dos pais difíceis de envolver no processo educativo escolar dos seus filhos. In Don Davies; Ramiro Marques; Pedro Silva, *Os Professores e as Famílias. A colaboração possível*. Lisboa: Livros Horizonte, 77-92.
- Silva, P. (1997a). A formação de professores, a relação escola-família e o sucesso educativo. In Don Davies; Ramiro Marques; Pedro Silva, *Os Professores e as Famílias. A colaboração possível*. Lisboa: Livros Horizonte, 61-76.
- Silva, P. (2002). Escola-Família: tensões e potencialidades de uma relação. In Jorge Ávila de Lima (Org.), *Pais e Professores – um desafio à cooperação*. Porto: Editora ASA, 97-132.
- Silva, P. (2003). Escola-Família, Uma Relação Armadilhada. Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, P. (2003a). Etnografia e Educação. Reflexos a Propósito de uma Pesquisa Sociológica. Leiria: Profedições.
- Silva, P. e Stoer, S., (2005). Do pai colaborador ao pai parceiro. A reconfiguração de uma relação. In Stoer e Silva (orgs.), *Escola-Família. Uma relação em processo de reconfiguração*. Porto: Porto Editora, 13-28
- Silveira, J. (2003). Participação dos Pais na Escola – Um estudo em Escolas Secundárias do Ensino Regular e Profissional. In *Pais e Escola: Parceria para o Sucesso*. Braga: ISET, 261-290.
- Singly, F. (sous la direction de) (1991). La famille. L'état des savoirs. Coll. «Textes à l'appui, série sociologie». Paris: La Découverte.
- Stoer, S. R. (1993). O Projecto de Educação e a Diversidade Cultural: para uma Sinergia de Efeitos de Investigação (PEDIC) e a Formação de Professores para a Educação Multicultural. *Escola e Sociedade Multicultural*. Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural. Lisboa: Ministério da Educação.
- Stoer, S. R.; Araújo, H. C. (2000). Escola e Aprendizagem para o Trabalho num País da (Semi) Periferia Europeia. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional (2ª edição).
- Stoer, S., R. e Cortesão, L., (2005). A reconstrução das relações escola-família. Concepções portuguesas de “pai responsável”. In Stoer e Silva (orgs.), *Escola-Família. Uma relação em processo de reconfiguração*. Porto: Porto Editora, 75-88.

- Stoer, S., R. e Silva, P. (2005). Escola-Família. Uma relação em processo de reconfiguração. Porto: Porto Editora.
- Teixeira, M. (1995). O Professor e a Escola – Perspectivas Organizacionais. Lisboa: Ed. Mc-Grw-Hill.
- Teixeira, M. (2003). A Participação dos pais na escola: Perspectivas de Pais e Professores. In *Pais e Escola: Parceria para o Sucesso*. Braga: ISET, 175-208.
- Tonnuci, F. (1986). Contributo para a definição de um modelo educativo: da escola transmissiva à escola construtiva. *Análise Psicológica*, V, 1, 169-278.
- Vala, J. (1993). Representações sociais – para uma psicologia social do pensamento social. In J. Vala e M. B. Monteiro (Coords.), *Psicologia social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 353-384.
- Vala, J. (2002). Representações sociais e psicologia social do conhecimento quotidiano. In J. Vala e M. B. Monteiro (Coords.), *Psicologia social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 457-502.
- Valentim, J. P. (1997). Escola, Igualdade e Diferença. Porto: Campo das Letras – Editores S.A.
- Vieira e Relvas (2003). A(s) Vida(s) do Professor. Escola e Família. Coimbra: Quarteto.
- Vieira, R. (1992). Entre a Escola e o Lar. Lisboa: Escher.
- Villas-Boas, M. A. (2002). A Relação Escola-Família. Analisando Perspectivas... Desenvolvendo Parcerias...*Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Vol. 1, nº 1, 147-176.
- Wagner, W. (2000). Sócio-Gênese e Características das Representações Sociais. In A. S. Moreira e D. C. Oliveira (Orgs.), *Estudos Interdisciplinares de Representação Social*. Brasil: AB-Editora, 3- 25.
- Weber, M. (1971). *Économie et société*. Paris : Plon.
- Yin, R. K. (1987). *Case Study Research: Design and Methods*. Beverly Hills: Sage.

SITES CONSULTADOS

- A UNIFam e o conceito de Família. <http://www.unifam.com.br> - Consultado em 12/05/2004.
- Barroso, J. (1996). Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola. *Cadernos de Organização e Gestão Curricular*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional: <http://www.dgidec.min-edu.pt/innovbasic/biblioteca/ccoge01/intro.htm> - Consultado em 4/01/2006:
- Escola de Pais, <http://www.escoladepais.pt> – consultado em 30/01/2006.
- Ferreira, F. I. (2004). As Parcerias Educativas e o Caso da Relação Escola-Família. Instituto de Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho, 03/04/2004, http://www.cffh.pt/public/elo7/elo7_42.htm
- Graça, L.; Graça, J. (2003). A Escola: Um Construído Social: <http://www.ensp.unl.pt/luis.graca/textos127.html> - Consultado em 09/12/2005:
- Historial do Movimento associativo dos pais (MAP), www.ferlei.pt – Consultado em 31/01/2006.
- http://www.cate.rcts.pt/producao_escrita/subsidios/LF1960-1973.htm - Consultado em 15/12/2005
- http://www.sg.min-edu.pt/expo03/min_03_veiga_simao/expo3.htm – Consultado em 15/12/2005
- O Movimento Associativo dos Pais e a Participação Activa na Escola. Cronologia da Evolução do Reconhecimento das Associações de Pais, www.confap.pt - Site consultado em 09/09/2004
- Santomé, J. T. (2004). A Família e a Sociedade numa Educação Participada. Galiza: Universidade de A Coruña - Consultado em 03/04/2004, http://www.cffh.pt/public/acta4/acta4_4.htm
- IEFP; <http://portal.iefp.pt> – consultado em 27 de Dezembro de 2005.

ANEXOS

ANEXO 1 – INQUÉRITO EXPLORATÓRIO

QUESTIONÁRIO

Este questionário faz parte de um estudo sobre a relação Escola-Família. O inquérito irá abranger as famílias e os docentes deste Agrupamento de Escolas e tem como objectivo a elaboração de uma dissertação de mestrado (Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro).

Pedimos-lhe apenas, que pense um pouco sobre cada questão e responda com sinceridade. As suas respostas são fundamentais para este estudo.

As informações recolhidas são confidenciais, pelo que não deverá escrever qualquer indicação que o(a) identifique ou ao seu filho(a).

Agradecemos, desde já, a sua colaboração.



PARTE I – CARACTERIZAÇÃO PESSOAL

1) Por favor, indique o seu grau de parentesco com o(a) aluno(a):

☐ Mãe ☐ Pai ☐ Outra. Qual? _____

2) Indique a sua idade: _____

3) Indique o nível mais elevado de escolaridade que concluiu:

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> 4º ano de escolaridade | <input type="checkbox"/> Curso Médio |
| <input type="checkbox"/> 6º ano de escolaridade | <input type="checkbox"/> Curso Superior |
| <input type="checkbox"/> 9º ano de escolaridade | <input type="checkbox"/> Não concluiu nenhum nível de escolaridade |
| <input type="checkbox"/> 12º ano de escolaridade | |

4) Profissão: _____

5) Localidade onde reside: _____

6) Localidade onde trabalha: _____

7) Idade do(a) seu(sua) filho(a): _____; Sexo: ☐ Masculino ☐ Feminino

8) Indique o ano de escolaridade do(a) seu(sua) filho(a): _____

9) O(a) seu(sua) filho(a) já ficou retido em algum ano de escolaridade?

☐ SIM ☐ NÃO

PARTE II – RELAÇÃO FAMÍLIA/PROFESSORES

10) *Costuma ir à escola falar com o(a) Professor(a) do(a) seu(sua) filho(a)?*

☐ SIM, para _____

☐ NÃO, porque _____

11) *Veio à escola durante o corrente ano lectivo, sem incluir as vezes que vem apenas para buscar/trazer o seu (sua) filho(a)?* ☐ SIM ☐ NÃO

12) *Se respondeu SIM:*

☐ a) Quantas vezes veio por iniciativa própria?

☐ b) Quantas vezes veio por convocatória do(a) Professor(a)?

13) *Que assuntos costuma falar com o(a) Professor(a) do(a) seu(sua) filho(a):*

☐ a) Aproveitamento escolar;

☐ b) Problemas de comportamento;

☐ c) Outros motivos. Quais? _____

14) *Com que impressão ficou dos contactos que manteve com o(a) Professor(a) do(a) seu (sua) filho(a)?*

☐ a) Revela conhecimento das características do meu (minha) filho(a);

☐ b) Preocupa-se em envolver os Encarregados de Educação nas actividades escolares;

☐ c) Não demonstra conhecer bem as características do meu (minha) filho(a) como aluno(a);

☐ d) Está a fazer um bom trabalho proporcionando um ambiente propício à aprendizagem;

☐ e) Outra opinião. Qual? _____

15) *Considera que estes contactos são úteis?*

☐ SIM, para _____

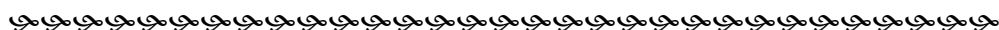
☐ NÃO, porque _____

16) *Indique os motivos que o impedem de vir à escola mais frequentemente.* (Assinale com X os dois motivos mais importantes).

- ☐ a) Falta de transporte para se deslocar à escola;
- ☐ b) Horário de trabalho incompatível com as actividades da escola;
- ☐ c) Falta de tempo e de disponibilidade para se deslocar à escola;
- ☐ d) Não o convidam para ir à escola;
- ☐ e) Não encontra motivos que justifiquem ir mais vezes à escola;
- ☐ f) Outro motivo. Qual? _____

17) *Indique os motivos que o impedem de participar mais regularmente nas actividades da escola.* (Assinale com X os dois motivos mais importantes).

- ☐ a) Já teve aborrecimentos com a escola e não quer lá voltar;
- ☐ b) Não está interessado nos assuntos da escola;
- ☐ c) Não se sente à vontade para participar;
- ☐ d) Não sabe como participar;
- ☐ e) Outro motivo. Qual? _____



Terminou o preenchimento deste questionário.
Muito obrigada pela sua colaboração.

QUESTIONÁRIO

Este questionário faz parte de um estudo sobre a relação Escola-Família. O inquérito irá abranger as famílias e os docentes deste Agrupamento de Escolas e tem como objectivo a elaboração de uma dissertação de mestrado (Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro).

Pedimos-lhe apenas, que pense um pouco sobre cada questão e responda com sinceridade. As suas respostas são fundamentais para este estudo.

Agradecemos, desde já, a sua colaboração.



PARTE I – CARACTERIZAÇÃO PESSOAL

1. Por favor, indique qual é a sua relação com os(as) alunos(as):

☐ Professor Titular

☐ Director de Turma

2. Indique a sua idade: _____

3. Habilitações Literárias:

Bacharelato em _____

Licenciatura em _____

Outras: _____

4. Tempo de serviço(em anos): _____

5. Cargo(s) que desempenha: _____

PARTE I – RELAÇÃO FAMÍLIA/PROFESSORES

6. Costuma estabelecer contactos com todos os encarregados de educação dos seus alunos?

☐ SIM, para _____

☐ NÃO, porque _____

7. Durante o ano lectivo contactou regularmente com Enc. Educação?

☐ SIM ☐ NÃO

a. Quantas vezes o fez por iniciativa própria? _____

b. Quantas vezes se deveu à iniciativa dos Enc. Educação? _____

8. Que assuntos que costuma abordar com os Enc. Educação dos seus alunos?

☐ a) Aproveitamento escolar;

☐ b) Problemas de comportamento;

☐ c) Outros motivos. Quais? _____

9. Com que impressão (positiva e negativa) ficou dos contactos que manteve com os Enc. Educação dos seus alunos?

a) Impressão positiva: _____

b) Impressão negativa: _____

10. Considera que estes contactos são úteis?

☐ SIM, para _____

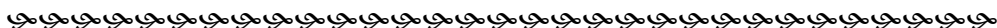
☐ NÃO, porque _____

11. Indique os motivos que, na sua opinião, impedem os Enc. Educação de virem à escola mais frequentemente (Assinale com X os dois motivos mais importantes).

- ☐ a) Falta de transporte para se deslocarem à escola;
 - ☐ b) Horário de trabalho incompatível com as actividades da escola;
 - ☐ c) Falta de tempo e de disponibilidade para se deslocarem à escola;
 - ☐ d) Não são convidados para virem à escola;
 - ☐ e) Não encontram motivos que justifiquem virem mais vezes à escola;
 - ☐ f) Outro motivo. Qual? _____
- _____
- _____
- _____

12. Indique os motivos que, na sua opinião, impedem os Enc. Educação de participarem regularmente nas actividades da escola. (Assinale com X os dois motivos mais importantes).

- ☐ a) Já tiveram aborrecimentos com a escola e não querem lá voltar;
 - ☐ b) Não estão interessados nos assuntos da escola;
 - ☐ c) Não se sentem à vontade para participar;
 - ☐ d) Não sabem como participar;
 - ☐ e) Outro motivo. Qual? _____
- _____
- _____
- _____



Terminou o preenchimento deste questionário.

Muito obrigada pela sua colaboração.

ANEXO 2 – ANÁLISE DOS DADOS DO INQUÉRITO EXPLORATÓRIO

A administração dos questionários decorreu na primeira semana de Julho de 2004, tendo coincidido com a ida dos pais/EE às escolas para receberem as avaliações dos filhos/educandos, dialogarem com os professores (PT ou DT) e renovarem a respectiva matrícula. Para o efeito, solicitámos aos inquiridos que respondessem ao inquérito enquanto aguardavam ser recebidos pelos professores. Após o atendimento dos EE, os professores também responderam ao inquérito.

O questionário foi dividido em duas partes. A primeira destinava-se a recolher elementos de caracterização Pessoal e a segunda parte relacionava-se com a recolha de informações sobre a Relação Escola-Família nas seguintes vertentes: hábitos de estabelecer contactos (periodicidade); iniciativa dos contactos; natureza dos assuntos tratados; impressão com que ficaram dos contactos estabelecidos; utilidade dos contactos; obstáculos que impedem os EE de ir à escola mais frequentemente; barreiras à participação regular dos EE nas actividades da escola.

O número de sujeitos abrangidos neste inquérito foi o seguinte:

	Pais/EE		Professores	
	<i>Questionários entregues</i>	<i>Questionários preenchidos</i>	<i>Questionários entregues</i>	<i>Questionários preenchidos</i>
<i>1º CEB</i>	37	37	17	16
<i>2º CEB</i>	10	10	9	6
<i>3º CEB</i>	10	9	9	8
Total	57	56	35	30

Tabela 2: Total de Inquiridos (Inquérito Exploratório)

No que diz respeito à caracterização dos pais/EE a análise das respostas permitiu-nos constatar que:

- São sobretudo as mães que costumam estabelecer contacto com a escola: dos 56 questionários, 46 foram preenchidos pelas mães, 8 por pais e apenas 2 foram preenchidos por outros familiares (avó e tia);
- A média de idades dos pais com filhos no 1º CEB é de 37 anos, no 2º CEB é de 40 anos e no 3º CEB é de 43 anos;
- O nível de escolaridades dos pais dos EE com filhos no 1º CEB é baixo: dos 37 EE, 23 têm habilitações literárias inferiores ao 9º ano e 2 não concluíram habilitação. Dos 19 pais com filhos nos 2º e 3º CEB, 6 têm habilitações literárias inferiores ao 9º ano, 6 possuem o 9º ano e 7 têm habilitações superiores a este ano de escolaridade (dos quais 3 possuem Curso Superior);

- Profissão:
 - Pais com filhos no 1º CEB: 27% estão desempregados ou dedicam-se à actividade doméstica não remunerada; 16% exercem funções que exigem alguma qualificação profissional e apenas um é professor;
 - Pais com filhos nos 2º e 3º CEB: 26% estão desempregados ou dedicam-se à actividade doméstica não remunerada; 16% exercem funções que exigem alguma qualificação profissional e 21% exercem funções altamente qualificadas.
- Distância entre a residência e o local de trabalho:
 - Pais com filhos no 1º CEB; 92% residem e trabalham no conselho onde se localiza a escola; os restantes trabalham num dos conselhos limítrofes;
 - Pais com filhos nos 2º e 3º CEB: 68% residem e trabalham no conselho onde se localiza a escola; 17% trabalham num dos conselhos limítrofes;
- Ocorrência de retenções nos filhos dos inquiridos: 11% no 1º CEB; 0% no 2º CEB e 22% no 3º CEB.

No que concerne à caracterização dos professores que responderam ao questionário verificámos que:

- A média de idades é 36 anos;
- Tempo de serviço docente: no 1º CEB o número médio de anos de serviço é de 17 e nos 2º e 3º CEB é de 12 anos;
- Habilitações literárias:
 - 69% dos professores do 1º CEB são licenciados, os restantes são bacharéis;
 - Todos os professores dos 2º e 3º CEB são licenciados e um possui o grau de mestre.

Relativamente à segunda parte do questionário – Relação Escola-Família – a análise das respostas permitiu-nos verificar que:

- Periodicidade dos contactos

Ambos os grupos consideram que costumam estabelecer contactos. Os pais fazem-no fundamentalmente para receberem informações dos professores relacionadas com aproveitamento escolar e comportamento do seu educando; por vezes, também prestam esclarecimentos e tentam pedir ajuda ao docente para poderem apoiar o filho. Os

professores referem que costumam estabelecer contactos em os EE, principalmente, para darem informações sobre aproveitamento escolar, comportamento, reuniões, actividades desenvolvidas pela turma, assiduidade. Consideram que estes contactos permitem «conhecer melhor o aluno» e a «actuação conjunta para EE e professores fazerem face aos problemas».

- Iniciativa dos contactos

Os pais consideram que contactam mais vezes os professores do que estes os contactam a eles. Os professores defendem o oposto. Seja de quem for a iniciativa de estabelecer contactos, consideramos que a sua frequência é baixa e, na maioria dos casos, coincide com a realização da primeira reunião no início de cada ano escolar e/ou com a entrega das avaliações no final de cada período lectivo. Neste caso, somos de opinião de que a iniciativa parte dos professores, uma vez que são estes que convocam as reuniões para prestarem informações aos EE. Só pontualmente é que os contactos são mais regulares e, na maior parte dos casos detectados, a iniciativa parte dos EE.

Os professores revelaram dificuldades em contabilizar o número de contactos que estabelecem ao longo do ano, pelo que responderam a este item em termos vagos: «sempre que necessário»; «várias vezes». Também verificámos que, principalmente, os professores do 1º CEB não têm o hábito de registarem a ocorrência e os assuntos abordados durante os contactos que estabelecem com os EE.

- Natureza dos assuntos tratados

O “aproveitamento escolar” foi o assunto referido por todos os respondentes (pais e professores). “Problemas de comportamento” foi referido por todos os professores e por 41% dos pais.

- Impressão com que ficaram dos contactos estabelecidos

Os pais consideram que «os professores conhecem as características dos alunos» e «estão a fazer um bom trabalho proporcionando um ambiente propício à aprendizagem». Esta opinião foi reforçada por outros pareceres positivos:

«De um modo geral acho que efectuou um trabalho assinalável, apesar de inicialmente haver pais queixando-se de tratamento indiferenciado relativo a alguns alunos»; «Fez um óptimo trabalho em relação à minha filha. Foi um óptimo professor.»; «Considero-a uma excelente professora.»; «No meu ver acho que a professora é muito humana, amiga do meu filho, uma boa professora para ensinar os alunos.» (opinião de EE)

Consideram ainda que os professores se preocupam em envolver os EE nas actividades escolares. Apenas dois EE foram de opinião que o professor não conhece as características do educando (1º CEB).

Na tabela seguinte são apresentadas as respostas dos professores relativamente às impressões positivas e negativas com que ficaram dos contactos estabelecidos ao longo do ano lectivo 2003/2004:

	Impressões Positivas	Impressões negativas
Professores do 1º CEB	<u>Ambiente criado:</u> <ul style="list-style-type: none"> • De confiança e de cooperação • Boa relação • Respeito e cordialidade; <u>Enc. Educação:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Interessados; • Disponíveis para falar com o professor; • Com vontade de colaborar • Participativos; ➤ Aceitam as informações apresentadas pelo professor; ➤ Aceitam as queixas (ex.: mau comportamento do aluno); ➤ Correspondem sempre ao que lhes é pedido; ➤ Receptivos às instruções dadas. 	<u>Pais:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Com pouco à vontade para falar do ambiente familiar; • Inibidos; <ul style="list-style-type: none"> ➤ Só querem informações positivas; ➤ Excesso de zelo para com os educandos; ➤ Tentam intrometer-se em assuntos pedagógicos; ➤ Interferência; ➤ Excesso de poder; ➤ Falta de informação em relação à organização da escola.
Professores do 2º CEB	<u>Pais:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Confiam no professor; • São sinceros; • Preocupados com o futuro dos filhos; ➤ Alguns pedem ajuda no sentido de melhorar alguns aspectos relacionados com a escola; ➤ EE que acompanha com regularidade a vida escolar consegue motivar os filhos. 	<u>Pais:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Impulsivos; • Arrogantes; • Falta de modéstia; ➤ Culpabilizam o sistema; ➤ Desculpabilizam as faltas e o comportamento dos alunos; ➤ Não comparecem às reuniões convocadas; ➤ Falta de contactos de alguns EE.
Professores do 3º CEB	<u>Pais:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Sempre que necessário contribuem com dinheiro e material; ➤ Preocupados; ➤ Apesar das dificuldades, tentam ajudar os filhos. 	<u>Pais:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Desconhecem que há educandos que estão fora do controle dos pais; • São “manipulados” pelos filhos; • Revelam desconhecimento acerca dos filhos; ➤ Demasiado competitivos; ➤ Exercem grande pressão junto dos educandos; ➤ Excesso de protecção; ➤ Não se interessam pelos filhos; ➤ Falta de disponibilidade.

Tabela 3: Impressões dos professores relativamente aos contactos com EE (Inquérito Exploratório)

➤ Utilidade dos contactos:

As respostas a este item foram agrupadas em trono de quatro ideias: escola; aluno; professor; família. Na Tabela 4 apresentamos as opiniões de pais e professores, por nível de ensino:

Temas	Nível de Ensino	Pais/EE	Professores
Escola	1º CEB	<ul style="list-style-type: none"> • Debater assuntos para melhorar o funcionamento da escola; • Saber como vai a escola; • Aferir a qualidade do processo de ensino-aprendizagem; • Para haver maior conhecimento entre pais, professor e auxiliares de acção educativa; • A relação entre pais e professor conduz a um bom ambiente escolar e o aluno sente-se bem. 	<ul style="list-style-type: none"> • Melhor relação leva a benefícios no processo educativo; • Para intensificar a relação Escola-Família.
	2º CEB	<ul style="list-style-type: none"> • Para conhecerem o ambiente que os filhos vivem em contexto escolar. 	
	3º CEB	<ul style="list-style-type: none"> • Para participar na comunidade escolar; • Para conhecer os professores e o funcionamento da escola. 	<ul style="list-style-type: none"> • Para saber o que os pais pensam da escola; como se pode ajudar os alunos; • Para informar os EE sobre o percurso escolar dos alunos; • Para haver interajuda entre pais e professores.
Alunos	1º CEB	<ul style="list-style-type: none"> • Para receber informações sobre os filhos: relação com os colegas; comportamento; aproveitamento. • Estar a par para poder ajudar os filhos; • Ajudar as crianças a terem na escola uma “segunda casa”; • Alertar os pais de possíveis problemas que digam respeito ao aluno. 	<ul style="list-style-type: none"> • Contribuir para o progresso na aprendizagem dos alunos; • Introduzir mudanças para adequar melhor ao aluno; • Para melhor conhecer os alunos; • Para compreender o comportamento do aluno e modificar estratégias.
	2º CEB	<ul style="list-style-type: none"> • Para melhorar o conhecimento do comportamento e aproveitamento escolar do aluno. 	<ul style="list-style-type: none"> • Para conhecer os alunos; • Promover o sucesso escolar dos alunos.
	3º CEB	<ul style="list-style-type: none"> • Para ter informações sobre o filho; • Para controlar o filho. 	<ul style="list-style-type: none"> • Para que o DT, professores e EE possam apoiar melhor o aluno e resolver problemas; • Para conhecer o aluno (implica uma maior compreensão); • Para que os alunos sintam que os seus EE se preocupam com eles, os acompanham; • Para ajudar a educar o aluno.

Temas	Nível de Ensino	Pais/EE	Professores
Professor	1º CEB	<ul style="list-style-type: none"> Saber o conhecimento que o professor tem acerca dos nossos filhos. 	<ul style="list-style-type: none"> Para que confiem no professor.
	2º CEB	<ul style="list-style-type: none"> Melhorar o conhecimento do DT. 	<ul style="list-style-type: none"> Para trocar informações.
	3º CEB	<ul style="list-style-type: none"> Para conhecer a opinião que os professores têm dos nossos filhos. 	
Família	1º CEB	<ul style="list-style-type: none"> Mostrar que os pais estão atentos ao evoluir dos filhos (acompanham a sua evolução); Para poder actuar na melhoria de atitudes em ambiente familiar. 	<ul style="list-style-type: none"> Para os pais estarem em sintonia com o professor; Para haver maior cooperação, melhor relacionamento Escola-Família, maior intercâmbio; Para que os pais se consciencializem de que o filho necessita de trabalhar; Para o aluno saber que os pais se interessam pela sua vida escolar; Para os pais tomarem medidas repreensivas em casa; Para perceber a família; ir ao encontro das suas necessidades e carências; Para que os pais se sintam fundamentais no processo ensino-aprendizagem.
	2º CEB	<ul style="list-style-type: none"> Ajudar os pais a saberem como melhor ajudar os filhos na escola. 	<ul style="list-style-type: none"> Compreender as preocupações dos EE e melhorar o apoio ao aluno; Conhecer o ambiente familiar.
	3º CEB		<ul style="list-style-type: none"> Conhecer a família; o meio social (implica maior compreensão).

Tabela 4: Utilidade dos contactos - opinião de pais e professores (Inquérito Exploratório)

➤ Obstáculos que impedem os pais/EE de irem à escola mais frequentemente:

Pais e professores identificaram como principal motivo de impedimento o horário de trabalho incompatível com as actividades da escola. A identificação de outros obstáculos é efectuada de forma diferenciada por pais e professores, como se pode observar na Tabela 5.

Ordem de Prioridades	Pais/EE	Professores
1ª	• Horário incompatível com as actividades da escola;	
2ª	• Não encontra motivos que justifiquem ir mais vezes à escola;	• Falta de tempo e de disponibilidade;
3ª	• Falta de tempo e de disponibilidade para se deslocar à escola;	• Não encontra motivos;
4ª	<ul style="list-style-type: none"> • Não o convidam; • Falta de transporte; • Desmotivação devido à pouca participação dos pais; • A escola não permite que os pais participem em festas: «<i>Actualmente nesta escola não é permitida a entrada dos pais e nem a participação em festas, separando muito os pais das actividades escolares. Acho muito negativo.</i>» (EE – 1ºCEB). 	<ul style="list-style-type: none"> • Desinteresse; • Pensam que a escola tem a obrigação de fazer tudo inclusive o papel de pais; • Desvalorizam a importância da Escola na formação dos seus educandos.

Tabela 5: Impedimentos para os EE irem à escola (Inquérito Exploratório)

➤ Barreira à participação regular dos EE nas actividades da escola

Falta de vontade e não saber como participar são os principais motivos, apontados por EE e professores, que impedem aqueles de participarem regularmente nas actividades da escola. Na Tabela 6 destacamos outras razões identificadas pelos respondentes:

Ordem de Prioridades	Pais/EE	Professores
1ª	• Não se sente à vontade	<ul style="list-style-type: none"> • Não se sentem à vontade; • Não sabem como participar;
2ª	• Não sabe como participar;	
3ª	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de tempo; • Falta de tempo por ter filhos mais novos; 	• Não estão interessados os assuntos da escola;
4ª	<ul style="list-style-type: none"> • Horário incompatível; • Indisponibilidade; • O marido não a deixa participar; • A escola não permite a entrada de pais nem a participação em festas; afasta os pais das actividades escolares (1º CEB); • A escola não tem tantas actividades que integrem os pais; devia ter (2º/3º CEB); 	<ul style="list-style-type: none"> • Já tiveram aborrecimentos com a escola e não querem lá voltar; • Falta de disponibilidade; • Falta de tempo; • «<i>Consideram as actividades da escola aborrecidas e pouco importantes para o desenvolvimento do educando</i>» (2º CEB); • Desinteresse: «<i>Os pais que não comparecem à escola não têm perspectivas para os filhos, não se interessam pelo seu futuro, deixam-nos andar, pois eles próprios não foram provavelmente incentivados.</i>» (3º CEB)

Tabela 6: Impedimentos à participação dos EE nas actividades escolares (Inquérito Exploratório)

Conclusões do Estudo Exploratório

A partir da análise das respostas obtidas verificámos que:

- Mesmo os EE que estão satisfeitos com o trabalho do professor, estabelecem poucos contactos com este. A principal razão evocada pelos respondentes é o horário de trabalho incompatível com as actividades escolares;
- No entanto os EE desempregados ou sem actividades profissional também estabelecem poucos contactos com a escola. Neste caso, os EE evocam outras razões:
 - Não encontram motivos que justifiquem ir mais vezes à escola;
 - Não o convidam para ir à escola;
 - Não se sente à vontade para participar;
 - A escola não permite a entrada de EE;
 - A escola afasta os pais das actividades escolares;
 - A escola tem poucas actividades que integrem os EE.
- Por outro lado, os professores justificam a fraca adesão dos EE com o desinteresse destes: demitindo-se do seu papel de pais, desvalorizando o papel da escola e/ou desvalorizando as actividades que nela se realizam:

«Pensam que a escola tem a obrigação de fazer tudo, inclusive o papel de pais»; «Desvalorizam a importância da escola na formação dos seus educandos.»; não estão interessados nos assuntos da escola»; «Desinteresse face ao percurso escolar dos seus filhos. Alguns deles só se interessam se o filho passa no final do ano»; «Partem do princípio que as actividades da escola são aborrecidas e não consideram que sejam importantes para o desenvolvimento do seu educando.» (respostas de professores).
- Também alegam que os EE evitam participar nas actividades da escola, porque já tiveram más experiências:

«Já tiveram aborrecimentos com a escola e não querem lá voltar».
- Podemos ainda perceber que os principais motivos para o estabelecimento de relações prendem-se com a troca de informações relativas ao aproveitamento e comportamento dos alunos.
- Apesar de considerarmos que os contactos levados a cabo são pouco frequentes, EE e professores consideram que se contactam regularmente.

ANEXO 3 – REUNIÕES CONVOCADAS PELA ESCOLA

Escola	Dia	Hora	Convocada por	Assunto	Presença de Pais/EE	Superioridade numérica
EB1	22/09/04	9h30- 11h00	PT	Abertura do ano lectivo (alunos e EE)	50%	Mães
EB 2, 3	De 20 a 22/09/04	9h30- 11h00	DT (3º CEB)	Abertura do ano lectivo (alunos)	10%	Mães
EB 2, 3	23/09/04	9h30- 11h00	DT (2º CEB)	Abertura do ano lectivo (alunos)	80%	Mães
EB1	24/09/04	18h30-20h10	CE	Abertura do ano lectivo Informações gerais sobre o RI (destinada aos EE)	20%	Mães
EB1	27/09/04	18h30-19h30	CE		20%	Mães
EB1	28/09/04	18h30-19h30	CE		74%	Mães
EB1	30/09/04	18h30-20h00	CE		20%	Mães
EB 2, 3	20/10/04	18h30-20h00	DT (2º CEB)	Abertura do ano lectivo (EE)	69%	Mães
EB1	25/10/04	21h30-22h30	Coordenadora estabelecimento	Criação da AP/EE	40% ²⁴²	Mães
EB1	De 10 a 14/01/05	18h30-19h30	PT	Entrega de avaliações	70%	Mães
EB1			PT			Mães
EB1			PT			Mães
EB1			PT			Mães
EB 2, 3			DT		60%	Mães
EB 2, 3	23/03/05	18h30-19h45	CE	Informação sobre os exames do 9º ano	50%	Mães

²⁴² Apenas seis EE se disponibilizaram para integrar os órgãos sociais da AP/EE.

ANEXO 4 – REUNIÕES CONVOCADAS PELAS AP/EE

Escola	Dia	Hora	Assunto	Presença de Pais/EE	Superioridade numérica
EB1	15/10/04	21H30-22H40	Assembleia-geral	11%	Mães
EB1	27/10/04	21h30-22h30	Assembleia-geral	16%	Mães
EB 2, 3	12/11/04	21h30-22h00	Eleição dos representantes dos pais/EE no CP e na AE	2%	Mães
EB 2, 3	12/11/04	22h30-00h15	Assembleia-geral	2,4%	Mães
EB1	19/03/05	14h00-20h00	Festa Convívio ²⁴³	40%	Mães

²⁴³ Actividade organizada pelos elementos da recém criada AP da escola de MZ e pelo corpo docente desta escola. Teve como objectivos a divulgação da AP/EE e aproximar os pais/EE da escola. Na opinião dos organizadores o balanço foi positivo.

ANEXO 5 – MAPA SÍNTESE DOS QUESTIONÁRIOS

PAIS/ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO (EE) / PROFESSORES (PT/DT)					
DIMENSÃO: Organizativa					
COMPONENTE: Conhecimento da estrutura organizativa					
Nível de análise	INDICADOR:	Nº Questões EE/PT-DT	QUESTÕES	RESPOSTA	
Relação Escola-Família (E/F)	Conhecimento do Órgão Administração e Gestão	11	Para cada uma das afirmações assinale com X a opção que melhor traduz a sua opinião.		
		8	A maior parte dos pais/EE dos seus alunos		
		11.1	Sabe quem é o(a) coordenador(a) de estabelecimento da escola do seu educando? (só para o 1º CEB)	Sim/Não	
		8.1	Sabe quem é o(a) coordenador(a) de estabelecimento da escola do seu educando? (só para o 1º CEB)		
		11.2/ 11.1	Sabe quem é o(a) presidente do Conselho Executivo?		
		8.2/8.1	Sabe quem é o(a) presidente do Conselho Executivo?		
	Conhecimento do Regulamento Interno	11.3/ 11.2	Conhece o RI da escola do seu educando?		
		8.3 / 8.2	Conhece o RI da escola do seu educando?		
	Representações sociais (R)	Representatividade dos EE nas estruturas organizativas	11.4/11.3	Sabe quem é o representante dos pais no Conselho de Turma do seu educando?	
			8.4 / 8.3	Sabe quem é o representante dos pais/EE no Conselho de Turma do seu educando?	
			11.5/ 11.4	Sabe quem é o representante dos pais no Conselho Pedagógico?	
			8.5 / 8.4	Sabe quem é o representante dos pais/EE no Conselho Pedagógico?	
			11.6/ 11.5	Sabe quem são os representantes dos pais na Assembleia de Escola?	
			8.6 / 8.5	Sabe quem são os representantes dos pais/EE na AE?	
			11.7/11.6	É informado das resoluções tomadas em CP?	
			8.7 / 8.6	Tem conhecimento das resoluções tomadas em CP?	
13			Na sua opinião, os representantes dos pais/EE estão no CP e na AE para:	Sim/Não	
10			Na sua opinião, os representantes dos pais/EE estão no CP e na AE para:		
13.1			Fiscalizar a actuação dos professores?		
10.1			Fiscalizar a actuação dos professores?		
13.2			Apresentar propostas para que a escola funcione melhor?		
10.2			Apresentar propostas para que a escola funcione melhor?		
13.3			Defender os interesses de pais/EE e alunos?		
10.3			Defender os interesses de pais/EE e alunos?		
13.4			Tomar conhecimento das propostas dos professores?		
10.4			Tomar conhecimento das propostas dos professores?		

COMPONENTE: Tomada de decisão relativamente à escola					
Nível de análise	INDICADOR:	Nº Questões EE/PT-DT	QUESTÕES	RESPOSTAS	
Representações sociais	Problemas da escola	12.1	Considera que os pais/EE procuram informar-se sobre os problemas da escola?	Sim/Não	
		9.1	Considera que os pais/EE procuram informar-se sobre os problemas da escola?		
		12.2	Considera importante que os pais/EE participem na resolução de problemas da escola?		
		9.2	Considera importante que os pais/EE participem na resolução de problemas da escola?		
Relação Escola-Família		12.3	A escola do seu educando, pede aos pais/EE que participem na resolução de problemas da escola?		
			9.3		
	Participação dos EE nas tomadas de decisão relativas à escola	14	Os pais/EE são solicitados a participar na organização da escola ao nível da:	Grau participação	
		11	Os pais/EE são solicitados a participar na organização da escola ao nível da:		
		14.1	Definição de regras de funcionamento (horários, organização dos espaços, etc)		
		11.1	Definição de regras de funcionamento (horários, organização dos espaços, etc)		
		14.2	Definição de normas disciplinares e de comportamento dos alunos		
		11.2	Definição de normas disciplinares e de comportamento dos alunos		
		14.3	Elaboração do Plano Anual de actividades.		
		11.3	Elaboração do Plano Anual de actividades.		
		14.4	Organização de visitas de estudo.		
		11.4	Organização de visitas de estudo.		
		14.5	Participação em actividades lectivas.		
		11.5	Participação em actividades lectivas.		
		14.6	Apoio financeiro ou material		
		11.6	Apoio financeiro ou material		
		14.7	Outro domínio de participação. Qual?		Resp livre
11.7	Outro domínio de participação. Qual?				
DIMENSÃO: Pedagógica					
COMPONENTE: Concepção de Educação					
Nível de análise	INDICADOR:	Nº Questões EE/PT-DT	QUESTÕES	RESPOSTAS	
Representações sociais	Responsabilização	15	Indique qual o seu grau de concordância em relação a cada uma das seguintes afirmações:	Grau concordância	
		12	Indique qual o seu grau de concordância em relação a cada uma das seguintes afirmações:		
		15.1	O(a) professor(a) interessa-se pelo seu(sua) educando(a)		
		12.1	Os pais/EE dos meus alunos interessam-se pelos seus educandos.		
		15.2	O(a) professor(a) ensina o(a) seu(sua) educando(a) a ser bom(boa) cidadão(cidadã)....		
		12.2	Os pais/EE dos meus alunos ensinam os seus educandos a serem bons cidadãos		

COMPONENTE: Concepção de Educação					
Nível de análise	INDICADOR:	Nº Questões EE/PT-DT	QUESTÕES	RESPOSTAS	
Representações sociais	Responsabilização	15.3	<i>O professor proporciona ao seu educando boas experiências de aprendizagem</i>	Grau concordância	
		12.3	<i>Os pais/EE dos meus alunos proporcionam aos seus educandos boas experiências de aprendizagem</i>		
		15.4	<i>O professor do seu educando ensina e trata todos os alunos da mesma forma</i>		
		12.4	<i>Os pais/EE dos meus alunos defendem que o(a) professor(a) deve ensinar e tratar todos os alunos da mesma forma</i>		
		15.5	<i>O prof do seu educando tem objectivos educativos diferentes dos seus</i>		
		12.5	<i>Os pais/EE dos meus alunos têm objectivos educativos diferentes dos meus</i>		
		15.6	<i>O professor é o responsável pela educação escolar dos alunos pelo que os pais/EE não precisam de se preocupar</i>		
		12.6	<i>Os pais/EE dos meus alunos consideram que o professor é o responsável pela educação escolar dos alunos pelo que não precisam de se preocupar com ela</i>		
		15.7	<i>O professor do seu educando) ensina e trata os alunos de modo diferente tendo em consideração as características de cada aluno</i>		
		12.7	<i>Os pais/EE dos meus alunos consideram que devo ensinar e tratar os alunos de modo diferente tendo em consideração as características de cada um</i>		
		16	<i>Pretende que o seu educando continue a estudar após a escolaridade obrigatória (9º ano)?</i>	Sim/Não	
		13	<i>A maior parte dos pais/EE dos seus alunos pretendem que eles continuem a estudar após a escolaridade obrigatória (9º ano)?</i>		
		16.1	<i>Justifique</i>	Resp. Livre	
		13.1	<i>Justifique</i>		
COMPONENTE: Competência educacional dos pais					
Nível de análise	INDICADOR:	Nº Questões EE/PT-DT	QUESTÕES	RESPOSTA	
E/F	Reconhecimento de Competência Educacional (dos EE)	1 a 10 (11)	<i>Dados de caracterização pessoal: Nível de instrução dos pais; Idade; Profissão; Local de residência e de trabalho; Horário de trabalho rígido ou flexível.</i>		
		1 a 7	<i>Dados de identificação pessoal: idade; Habilitações literárias; Local de residência e de trabalho; tempo de serviço; ano de escolaridade que lecciona</i>		
R		15.8	<i>Os pais devem ajudar os seus educandos com actividades de aprendizagem em casa.</i>	Grau concordância	
		12.8	<i>Os pais/EE dos meus alunos ajudam os seus educandos com actividades de aprendizagem em casa</i>		
E/F		15.9	<i>Como EE sente que precisa de aprender novas formas de ajudar o seu educando</i>		Grau concordância
		12.9	<i>Os pais/EE dos meus alunos precisam de aprender novas formas de ajudar os seus educandos em casa</i>		
R		15.10	<i>O prof incentiva a participação dos pais/EE na educação dos seus educandos</i>		Grau concordância
		12.10	<i>Incentivo os pais/EE a participarem na educação escolar dos seus educandos</i>		
E/F		15.11	<i>O prof. preocupa-se em informar os pais/EE sobre a evolução dos alunos</i>	Grau concordância	
		12.11	<i>Os pais/EE dos meus alunos procuram informar-se os sobre a evolução escolar dos seus educandos</i>		

COMPONENTE: Competência educacional dos pais				
Nível de análise	INDICADOR:	Nº Questões EE/PT-DT	QUESTÕES	RESPOSTAS
Representações sociais	Participação dos EE nas tomadas de decisão relativas ao seu educando	15.12	A decisão sobre os assuntos dos alunos diz respeito só à escola.	Grau concordância
		12.12	A decisão sobre os assuntos dos alunos diz respeito só à escola	
		15.13	Pais e professores devem discutir, trocar ideias e sugestões para melhorar o aproveitamento escolar dos alunos.	
		12.13	Professores e pais/EE devem trocar ideias e sugestões para melhorar o aproveitamento escolar dos alunos	
E/F		15.14	A escola do seu educando decide muitos assuntos dos alunos com os respectivos pais/EE.	
		12.14	A escola decide muitos assuntos dos alunos com os respectivos pais/EE	
COMPONENTE: Contactos entre a escola e a família				
Nível de análise	INDICADOR:	Nº Questões EE/PT-DT	QUESTÕES	RESPOSTAS
Relação Escola-Família	Frequência dos contactos	17	Costuma ir à escola falar com o professor do seu educando?	Sim/Não
		17.1	Justifique	Resp. Livre
		18	Veio à escola durante o presente ano lectivo, sem incluir as vezes que vem apenas para buscar/trazer o seu educando?	Sim/Não
		14	Durante este ano lectivo tem contactado regularmente os pais/EE dos seus alunos?	
		19	Se respondeu sim	
		15	Se respondeu sim	
		19.1	Quantas vezes veio por iniciativa própria?	Nº
		15.1	Quantas vezes, em média e por sua iniciativa, contactou cada EE?	
		19.2	Quantas vezes veio por convocatória do professor?	
		15.2	Quantas vezes, em média, esses contactos se deveram à iniciativa dos pais /EE?	
	Motivos dos contactos	20	Se foi contactado (por escrito, pelo telefone ou pessoalmente), indique quantas vezes os seguintes assuntos foram o motivo do contacto:	Nº
		16	Indique quantas vezes os seguintes assuntos foram motivo do contacto com os pais/EE:	
		20.1	Para o convocar para uma reunião de pais com o(s) professore(s)	
		16.1	Para os convocar para uma reunião de pais/EE com o professor	
		20.2	Para lhe comunicar problemas de comportamento do seu educando	
		16.2	Para lhes comunicar problemas de comportamento dos seus educandos	
		20.3	Para lhe comunicar problemas de aproveitamento escolar do seu educando	
		16.3	Para lhe comunicar problemas de aproveitamento escolar dos seus educandos	
		20.4	Para lhe comunicar qualquer coisa de positivo sobre o seu educando (foi o melhor aluno, tem um comportamento exemplar, etc)	
		16.4	Para lhe comunicar qualquer coisa de positivo sobre os seus educandos (foi o melhor aluno, tem um comportamento exemplar, etc)	
		20.5	Outro motivo. Qual?	Resp.Livre
		16.5	Outro motivo. Qual?	

COMPONENTE: Contactos entre a escola e a família				
Nível de análise	INDICADOR:	Nº Questões EE/PT-DT	QUESTÕES	RESPOSTAS
Representações sociais	Apreciação dos contactos	21	Com que impressão ficou dos contactos que manteve com o professor do seu educando?	
		17	Com que impressão ficou dos contactos que mantém com os pais/EE dos seus alunos?	
		21.1	Revela conhecimento das características do seu educando	
		21.2	Preocupa-se em envolver os encarregados de educação nas actividades escolares?	Sim/Não
		21.3	Não demonstra conhecer as características do seu educando como aluno?	
		21.4	Está a fazer um bom trabalho proporcionando um ambiente propício à aprendizagem?	
		21.5	Outra opinião. Qual?	Resp.Livre
		17.1	Impressão positiva	
		17.2	Impressão negativa	
Relação Escola-Família	Obstáculos à participação	22	Indique os motivos que o impedem de participar mais nas actividades da escola (Assinale com X os três motivos mais importantes).	X
		18	Indique os motivos que, na sua opinião, impedem os pais/EE de participarem mais nas actividades da escola (Assinale com X os três motivos mais importantes).	
		22.1	Não o convidam para ir à escola	
		18.1	Não são convidados para virem à escola	
		22.2	Não está interessado nos assuntos da escola	
		18.2	Não estão interessados nos assuntos da escola	
		22.3	Horário de trabalho incompatível com as actividades da escola	
		18.3	Horário de trabalho incompatível com as actividades da escola	
		22.4	Já teve aborrecimentos com a escola e não quer lá voltar	
		18.4	Já tiveram aborrecimentos com a escola e não querem lá voltar	
		22.5	Não encontra motivos que justifiquem ir mais vezes à escola	
		18.5	Não encontram motivos que justifiquem virem mais vezes à escola	
		22.6	Não se sente à vontade para participar	
		18.6	Não se sentem à vontade para participar	
		22.7	Não sabe como participar	
		18.7	Não sabem como participar	
		22.8	Outro motivo. Qual?	Resp.Livre
		18.8	Outro motivo. Qual?	

DIMENSÃO: Sócio-Cultural				
COMPONENTE: Actividades escolares				
Nível de análise	INDICADOR:	Nº Questões EE/PT-DT	QUESTÕES	RESPOSTAS
Representações sociais	Desenvolvimento de actividades escolares que envolvam os EE	23	Indique qual o seu grau de concordância em relação a cada uma das seguintes afirmações:	Grau concordância
		19	Indique qual o seu grau de concordância em relação a cada uma das seguintes afirmações:	
		23.1	A escola deve informar os pais/enc.educação sobre o desenvolvimento do Projecto Educativo e/ou sobre as actividades programadas para o corrente ano lectivo	
		19.1	A escola deve informar os pais/enc.educação sobre o desenvolvimento do Projecto Educativo e/ou sobre as actividades programadas para o corrente ano lectivo	
		23.2	A escola deve facilitar a participação dos pais/enc.educação na vida escolar	
		19.2	A escola deve facilitar a participação dos pais/enc.educação na vida escolar	
Relação Escola-Família	Desenvolvimento de actividades escolares que envolvam os EE	23.3	A escola do meu educando organiza número suficiente de actividades escolares (festas, exposições, feiras, provas desportivas, etc) que permitam a participação dos pais.	Grau concordância
		19.3	A escola organiza número suficiente de actividades escolares (festas, exposições, feiras, provas desportivas, etc) que permitem a participação dos pais/EE.	
	Participação dos EE nas actividades escolares.	24	Durante este ano lectivo, quantas vezes veio à escola para :	Nº
		20	Durante este ano lectivo, quantas vezes os pais/EE dos seus alunos vieram à escola para:	
		24.1	Assistir a festas, exposições, feiras, provas desportivas, etc?	
		20.1	Assistirem a festas, exposições, feiras, provas desportivas, etc?	
		24.2	Para participar em reuniões de pais?	
		20.2	Para participarem em reuniões de pais?	
		24.3	Participar em visitas guiadas às instalações da escola?	
		20.3	Participarem em visitas guiadas às instalações da escola?	
		24.4	Participar em actividades na sala de aula?	
		20.4	Participarem em actividades na sala de aula?	
		24.5	Outro motivo. Qual?	Resp.Livre
		20.5	Outro motivo. Qual?	
R	Pertinência	25	Considera que estes contactos são úteis?	Sim/Não
		21	Considera que os contactos entre a escola e a família são úteis?	
		25.1	Justifique	Resp.Livre
		21.1	Justifique	

COMPONENTE: Cultura					
Nível de análise	INDICADOR:	Nº Questões EE/PT-DT	QUESTÕES	RESPOSTAS	
E/F	Cultura valorizada	26	Considera que o professor do seu educando respeita e valoriza da mesma forma os alunos de diferentes grupos sociais (ricos e pobres)?	Sim/Não	
Representações sociais		22	Considera que os professores respeitam e valorizam as diferentes culturas que possam existir na turma?		
		27	Considera que o professor) do seu educando respeita e valoriza as experiências e os conhecimentos que os alunos trazem para a escola?		
		23	Considera que os professores respeitam e valorizam as experiências e os conhecimentos que os alunos trazem de casa?		
		28	Está satisfeito com a forma como tem vindo a relacionar-se com a escola do seu educando?		
		24	Está satisfeito com a forma como tem vindo a relacionar-se com os pais/EE dos seus alunos?		
		29	Se tivesse mais estudos, considera que estaria em melhores condições para colaborar com a escola do(a) seu(sua) educando(a)?		
		25	Considera que os pais/EE com mais habilitações literárias estão em melhores condições para colaborar com a escola?		
		30	Gostaria de ter uma relação mais próxima e frequente com a escola do seu educando?		
		26	Gostaria de ter uma relação mais próxima e frequente com os pais/EE dos seus alunos?		
		30.1	Justifique		
		26.1	Justifique		
		Papéis sociais	31	Indique qual o seu grau de concordância em relação a cada uma das seguintes afirmações:	Grau concordância
			27	Indique qual o seu grau de concordância em relação a cada uma das seguintes afirmações:	
31.1	Há boa colaboração entre pais/EE e professores.				
27.1	Há boa colaboração entre pais/EE e professores.				
31.2	A relação entre a escola e a família é essencial para o sucesso escolar dos alunos				
27.2	A relação entre a escola e a família é essencial para o sucesso escolar dos alunos				
31.3	De uma maneira geral, os pais têm consideração e respeito pelos professores.				
27.3	De uma maneira geral, os pais têm consideração e respeito pelos professores.				
31.4	De uma maneira geral, os professores têm consideração e respeito pelos encarregados de educação.				
27.4	De uma maneira geral, os professores têm consideração e respeito pelos pais/EE.				
			Resp. Livre		

COMPONENTE: Associação de Pais e Encarregados de Educação				
Nível de análise	INDICADOR:	Nº Questões EE/PT-DT	QUESTÕES	RESPOSTAS
E/F	Participação na AP/EE	32	Existe AP na escola do seu educando?	Sim/Não
		28	Existe AP e EE na escola?	
R		33	Considera importante pertencer à AP?	
		29	Considera importante que exista AP na sua escola?	
		33.1	Justifique	Resp.Livre
		29.1	Justifique	
E/F		34	Durante este ano lectivo veio à escola para participar em reuniões da AP?	Sim/Não
Relação Escola-Família		30	Durante este ano lectivo participou em reuniões da AP (na qualidade de professor(a))?	
		35	É sócio da AP?	
		35.1	Se respondeu sim, pertence aos corpos sociais da AP?	
		35.2	Habitualmente, que assuntos são abordados/discutidos na AP da escola do seu educando?	Resp.Livre
		31	Tem conhecimento dos assuntos abordados/discutidos na AP?	Sim/Não
		31.1	Se respondeu SIM, indique os assuntos que, habitualmente, são abordados.	Resp. Livre
Representações sociais	Funções da AP/EE	36	A AP deve preocupar-se com:	Grau concordância
		32	A AP deve preocupar-se com:	
		36.1	O controlo das actividades desenvolvidas pelos professores na escola	
		32.1	O controlo das actividades desenvolvidas pelos professores na escola	
		36.2	Apoiar a escola de forma activa e positiva	
		32.2	Apoiar a escola de forma activa e positiva	
		36.3	Angariar recursos financeiros para a escola	
		32.3	Angariar recursos financeiros para a escola	
		36.4	Apoiar a escola de forma a melhorar a qualidade do ensino e a relação professor-aluno	
		32.4	Apoiar a escola de forma a melhorar a qualidade do ensino e a relação professor-aluno	
		36.5	Apoiar os professores no trabalho que estejam a realizar;	
		32.5	Apoiar os professores no trabalho que estejam a realizar;	
		36.6	Melhorar as condições do edifício escolar	
	32.6	Melhorar as condições do edifício escolar		
E/F	Avaliação da AP/EE	37	Como avalia a acção da AP no funcionamento da escola do seu educando	Grau Avaliação
33		Como avalia a acção da AP no funcionamento da escola		
		37.1	Justifique	Resp.Livre
		33.1	Justifique	
		38	Se considera que há algum assunto que não foi abordado neste inquérito e sobre o qual gostaria de dar a sua opinião, faça-o no espaço que se segue:	Resp.Livre
		34	Se considera que há algum assunto que não foi abordado neste inquérito e sobre o qual gostaria de dar a sua opinião, faça-o no espaço que se segue:	

RESPOSTAS:

Grau de Participação: Muita Participação - Pouca Participação - Nenhuma Participação - Não Tenho Opinião
Grau de Concordância: Concordo - Discordo - Não Tenho Opinião
Grau de Informação: Muita Informação - Pouca Informação - Nenhuma Informação - Não Tenho Opinião
Grau de Avaliação: Muito Positiva - Positiva - Negativa - Muito Negativa - Não Tem Opinião

ANEXO 6 – QUESTIONÁRIOS A PT/DT

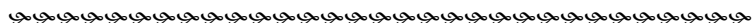
QUESTIONÁRIO²⁴⁴

Este questionário faz parte de um estudo sobre a relação Escola-Família e tem como objectivo a elaboração de uma dissertação de mestrado na Universidade de Aveiro.

Pedimos-lhe que pense um pouco sobre cada questão e responda com sinceridade. As suas respostas são fundamentais para este estudo. **As informações recolhidas são confidenciais** pelo que, depois do questionário preenchido, deverá devolvê-lo, **dentro do envelope fechado**.

Agradecemos, desde já a sua colaboração.

(Maria Teresa Pinto)



PARTE I – CARACTERIZAÇÃO PESSOAL

1. Por favor, indique qual é a sua relação com os(as) alunos(as):

☐ Professor(a) Titular

☐ Director(a) de Turma (2º Ciclo)

☐ Director(a) de Turma (3º Ciclo)

2. Indique a sua idade: _____

3. Habilitações Literárias/Profissionais: _____

4. Tempo de serviço (em anos): _____

5. Localidade onde trabalha: _____

6. Localidade onde reside: _____

7. Ano(s) de escolaridade que lecciona: _____

PARTE II – RELAÇÃO ESCOLA/FAMÍLIA

Para cada uma das afirmações assinale com X a opção que melhor traduz a sua opinião.

8. A **maior parte** dos pais/encarregados de educação (pais/EE) dos seus alunos

SIM NÃO

1) Sabe quem é o(a) coordenador(a) de estabelecimento da escola do seu educando?

☐ ☐

2) Sabe quem é o(a) presidente do Conselho Executivo?

☐ ☐

3) Conhece o Regulamento Interno da escola?

☐ ☐

4) Sabe quem é o representante dos pais/EE no Conselho de Turma do seu educando?

☐ ☐

5) Sabe quem é o representante dos pais/EE no Conselho Pedagógico?

☐ ☐

6) Sabe quem são os representantes dos pais/EE na Assembleia de Escola?

☐ ☐

7) Tem conhecimento das resoluções tomadas em Conselho Pedagógico?

☐ ☐

9. Para cada uma das afirmações assinale com X a opção que melhor traduz a sua opinião.

SIM NÃO

1) Considera que os pais/EE procuram informar-se sobre os problemas da escola?

☐ ☐

2) Considera importante que os pais/EE participem na resolução de problemas da escola?

☐ ☐

3) A escola pede aos pais/EE que participem na resolução de problemas da escola?

☐ ☐

²⁴⁴ Questionário dirigido a professores titulares de turma (PT) – 1º CEB.

10. Na sua opinião, os representantes dos pais/EE estão no Conselho Pedagógico e na Assembleia de Escola para:	SIM	NÃO
1)Fiscalizar a actuação dos professores?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2)Apresentar propostas para que a escola funcione melhor?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3)Defender os interesses de pais/enc.educação e alunos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4)Tomar conhecimento das propostas dos professores?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5)Outra opinião. Qual?		

Para cada uma das afirmações assinale com X a opção que melhor traduz a sua opinião.

11. Os pais/EE são solicitados a participar na organização da escola ao nível da:	Muita participação	Pouca Participação	Nenhuma Participação	Não tenho opinião
1)Definição de regras de funcionamento (horários, organização dos espaços, etc)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2)Definição de normas disciplinares e de comportamento dos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3)Elaboração do Plano Anual de Actividades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4)Organização de visitas de estudo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5)Participação em actividades lectivas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6)Apoio financeiro ou material	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7)Outro domínio. <input type="checkbox"/> Qual?				

Para cada uma das afirmações assinale com X a opção que melhor traduz a sua opinião.

12. Indique qual o seu grau de concordância em relação a cada uma das seguintes afirmações:	Concordo	Discordo	Não tenho opinião
1)Os pais/EE dos meus alunos interessam-se pelos seus educandos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2)Os pais/EE dos meus alunos ensinam os seus educandos a serem bons cidadãos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3)Os pais/EE dos meus alunos proporcionam aos seus educandos boas experiências de aprendizagem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4)Os pais/EE dos meus alunos consideram que o(a) professor(a) deve ensinar e tratar todos os alunos da mesma forma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5)Os pais/EE dos meus alunos têm objectivos educativos diferentes dos meus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6)Os pais/EE dos meus alunos consideram que o professor é o responsável pela educação escolar dos alunos pelo que não precisam de se preocupar com ela	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7)Os pais/EE dos meus alunos consideram que devo ensinar e tratar os alunos de modo diferente tendo em consideração as características de cada um	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8)Os pais/EE dos meus alunos ajudam os seus educandos com actividades de aprendizagem em casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9)Os pais/EE dos meus alunos precisam de aprender novas formas de ajudar os seus educandos em casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10)Incentivo os pais/EE a participarem na educação escolar dos seus educandos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11)Os pais/EE dos meus alunos procuram informar-se os sobre a evolução escolar dos seus educandos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12)A decisão sobre os assuntos dos alunos diz respeito só à escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13)Professores e pais/EE devem trocar ideias e sugestões para melhorar o aproveitamento escolar dos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14)A escola decide muitos assuntos dos alunos com os respectivos pais/EE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. A maior parte dos pais/EE dos seus alunos pretendem que eles continuem a estudar após a escolaridade obrigatória (9º ano)?
- | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| SIM | NÃO | NÃO SEI |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
- 1) Justifique. _____

14. Durante este ano lectivo tem contactado regularmente os pais/enc. de educação dos seus alunos?
- | | |
|--------------------------|--------------------------|
| SIM | NÃO |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

15. Se respondeu SIM:

Número de vezes

1) Quantas vezes, em média e por sua iniciativa, contactou cada enc. educação?

2) Quantas vezes, em média, esses contactos se deveram à iniciativa dos pais/enc. de educação?

16. Indique quantas vezes os seguintes assuntos foram motivo do contacto com os pais/enc. de educação:

Número de vezes

1) Para os convocar para uma reunião de pais/enc. de educação com o(a) professor(a)?

2) Para lhes comunicar problemas de comportamento dos seus educandos?

3) Para lhes comunicar problemas de aproveitamento escolar dos seus educandos?

4) Para lhes comunicar qualquer coisa de positivo sobre dos seus educandos? (foi o(a) melhor aluno(a), tem um comportamento exemplar, etc.)

5) Outro motivo..... ☐ Qual?

17. Com que impressão ficou dos contactos com os pais/enc. de educação dos seus alunos?

1) Impressão positiva:

2) Impressão negativa:

Assinale com X os três motivos mais importantes.

18. Indique os motivos que, na sua opinião, **impedem os pais/enc. de educação de participarem** mais nas actividades da escola:

☐ 1) Não são convidados para virem à escola

☐ 2) Não estão interessados nos assuntos da escola

☐ 3) Horário de trabalho incompatível com as actividades da escola

☐ 4) Já tiveram aborrecimentos com a escola

☐ 5) Não encontram motivos que justifiquem virem mais vezes à escola

☐ 6) Não se sentem à vontade para participar

☐ 7) Não sabem como participar

☐ 8) Outro motivo. Qual?

Para cada uma das afirmações assinale com X a opção que melhor traduz a sua opinião.

19. Indique qual o seu grau de concordância em relação a cada uma das seguintes afirmações:	Concordo	Discordo	Não tenho opinião
1)A escola deve informar os pais/EE sobre o desenvolvimento do Projecto Educativo e/ou sobre as actividades programadas para o corrente ano lectivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2)A escola deve facilitar a participação dos pais/EE na vida escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3)A escola organiza número suficiente de actividades escolares (festas, exposições, feiras provas desportivas, etc) que permitem a participação dos pais/EE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20. Durante este ano lectivo, quantas vezes os pais/EE dos seus alunos vieram à escola para:	Número de vezes
1)Assistirem a festas, exposições, feiras, provas desportivas, etc?	_____
2)Participarem em reuniões de pais?	_____
3)Participarem em visitas guiadas às instalações da escola?	_____
4)Participarem em actividades na sala de aula?	_____
5)Outro motivo <input type="checkbox"/> Qual? _____	_____

21. Considera que os contactos entre a escola e a família são úteis? ☐ SIM ☐ NÃO

1)Justifique _____

	SIM	NÃO
22. Considera que os professores respeitam e valorizam as diferentes culturas que possam existir na turma?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Considera que os professores respeitam e valorizam as experiências e os conhecimentos que os alunos trazem de casa?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Está satisfeito com a forma como tem vindo a relacionar-se com os pais/EE dos seus alunos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Considera que os pais/EE com mais habilitações literárias estão em melhores condições para colaborar com a escola?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Gostaria de ter uma relação mais próxima e frequente com os pais/enc. de educação dos seus alunos? <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO		
1)Justifique _____		

Para cada uma das afirmações assinale com X a opção que melhor traduz a sua opinião.

27. Indique qual o seu grau de concordância em relação a cada uma das seguintes afirmações:	Concordo	Discordo	Não tenho opinião
1)Há boa colaboração entre pais/enc.educação e professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2)A relação entre a escola e a família é essencial para o sucesso escolar dos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3)De uma maneira geral os pais/EE têm consideração e respeito pelos professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4)De uma maneira geral os professores têm consideração e respeito pelos pais/EE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

28. Existe Associação de Pais e Enc. de Educação na escola? ☐ SIM ☐ NÃO
29. Considera importante que exista Associação de Pais na sua escola? ☐ SIM ☐ NÃO

1) Justifique.

30. Durante este ano lectivo participou em reuniões da Associação de Pais (na qualidade de professor(a))? ☐ SIM ☐ NÃO

31. Tem conhecimento dos assuntos abordados/discutidos na Associação de Pais? ☐ SIM ☐ NÃO

1) Se respondeu SIM, indique os assuntos que, habitualmente, são abordados.

Para cada uma das afirmações assinale com X a opção que melhor traduz a sua opinião.

- | 32. A Associação de Pais deve preocupar-se com: | Concordo | Discordo | Não tenho opinião |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1) O controlo das actividades desenvolvidas pelos professores na escola | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2) Apoiar a escola de forma activa e positiva | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3) Angariar recursos financeiros para a escola | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4) Apoiar a escola de forma a melhorar a qualidade do ensino e a relação professor-aluno | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5) Apoiar os professores no trabalho que estejam a realizar | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6) Melhorar as condições do edifício escolar | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Assinale com X a resposta que considera mais adequada.

- | | Muito Positiva | Positiva | Negativa | Muito Negativa | Não tenho opinião |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 33. Como avalia a acção da Associação de Pais da escola: | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

1) Justifique.

34. Se considera que há algum assunto que não foi abordado neste inquérito e sobre o qual gostaria de dar a sua opinião, faça-o no espaço que se segue:

Terminou o preenchimento deste questionário.
Muito obrigada pela sua colaboração.

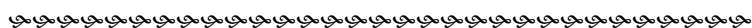
QUESTIONÁRIO²⁴⁵

Este questionário faz parte de um estudo sobre a relação Escola-Família e tem como objectivo a elaboração de uma dissertação de mestrado na Universidade de Aveiro.

Pedimos-lhe que pense um pouco sobre cada questão e responda com sinceridade. As suas respostas são fundamentais para este estudo. **As informações recolhidas são confidenciais** pelo que, depois do questionário preenchido, deverá devolvê-lo, **dentro do envelope fechado**.

Agradecemos, desde já a sua colaboração.

(Maria Teresa Pinto)



PARTE I – CARACTERIZAÇÃO PESSOAL

1. Por favor, indique qual é a sua relação com os(as) alunos(as):

☐ *Professor(a) Titular*

☐ *Director(a) de Turma (2º Ciclo)*

☐ *Director(a) de Turma (3º Ciclo)*

2. Indique a sua idade: _____

3. Habilitações Literárias/Profissionais: _____

4. Tempo de serviço (em anos): _____

5. Localidade onde trabalha: _____

6. Localidade onde reside: _____

7. Ano(s) de escolaridade que lecciona: _____

PARTE II – RELAÇÃO ESCOLA/FAMÍLIA

Para cada uma das afirmações assinale com X a opção que melhor traduz a sua opinião.

8. A **maior parte** dos pais/encarregados de educação (pais/EE) dos seus alunos

SIM NÃO

1) *Sabe quem é o(a) presidente do Conselho Executivo?*

☐ ☐

2) *Conhece o Regulamento Interno da escola?*

☐ ☐

3) *Sabe quem é o representante dos pais/EE no Conselho de Turma do seu educando?*

☐ ☐

4) *Sabe quem é o representante dos pais/EE no Conselho Pedagógico?*

☐ ☐

5) *Sabe quem são os representantes dos pais/EE na Assembleia de Escola?*

☐ ☐

6) *Tem conhecimento das resoluções tomadas em Conselho Pedagógico?*

☐ ☐

9. Para cada uma das afirmações assinale com X a opção que melhor traduz a sua opinião.

SIM NÃO

1) *Considera que os pais/EE procuram informar-se sobre os problemas da escola?*

☐ ☐

2) *Considera importante que os pais/EE participem na resolução de problemas da escola?*

☐ ☐

3) *A escola pede aos pais/EE que participem na resolução de problemas da escola?*

☐ ☐

²⁴⁵ Questionário dirigido a directores de turma (DT) – 2º / 3º CEB

10. Na sua opinião, os representantes dos pais/EE estão no Conselho Pedagógico e na Assembleia de Escola para: SIM NÃO

- | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|
| 1)Fiscalizar a actuação dos professores? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2)Apresentar propostas para que a escola funcione melhor? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3)Defender os interesses de pais/enc.educação e alunos? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4)Tomar conhecimento das propostas dos professores? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5)Outra opinião. Qual? | | |

Para cada uma das afirmações assinale com X a opção que melhor traduz a sua opinião.

- | 11. Os pais/EE são solicitados a participar na organização da escola ao nível da: | Muita participação | Pouca Participação | Nenhuma Participação | Não tenho opinião |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1)Definição de regras de funcionamento (horários, organização dos espaços, etc) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2)Definição de normas disciplinares e de comportamento dos alunos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3)Elaboração do Plano Anual de Actividades | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4)Organização de visitas de estudo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5)Participação em actividades lectivas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6)Apoio financeiro ou material | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7)Outro domínio. <input type="checkbox"/> Qual? | | | | |

Para cada uma das afirmações assinale com X a opção que melhor traduz a sua opinião.

- | 12. Indique qual o seu grau de concordância em relação a cada uma das seguintes afirmações: | Concordo | Discordo | Não tenho opinião |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1)Os pais/EE dos meus alunos interessam-se pelos seus educandos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2)Os pais/EE dos meus alunos ensinam os seus educandos a serem bons cidadãos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3)Os pais/EE dos meus alunos proporcionam aos seus educandos boas experiências de aprendizagem | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4)Os pais/EE dos meus alunos consideram que o(a) director(a) de turma deve ensinar e tratar todos os alunos da mesma forma | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5)Os pais/EE dos meus alunos têm objectivos educativos diferentes dos meus | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6)Os pais/EE dos meus alunos consideram que o o(a) director(a) de turma é o responsável pela educação escolar dos alunos pelo que não precisam de se preocupar com ela | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7)Os pais/EE dos meus alunos consideram que devo ensinar e tratar os alunos de modo diferente tendo em consideração as características de cada um | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8)Os pais/EE dos meus alunos ajudam os seus educandos com actividades de aprendizagem em casa | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9)Os pais/EE dos meus alunos precisam de aprender novas formas de ajudar os seus educandos em casa | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10)Incentivo os pais/EE a participarem na educação escolar dos seus educandos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11)Os pais/EE dos meus alunos procuram informar-se os sobre a evolução escolar dos seus educandos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12)A decisão sobre os assuntos dos alunos diz respeito só à escola | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13)Professores e pais/EE devem trocar ideias e sugestões para melhorar o aproveitamento escolar dos alunos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14)A escola decide muitos assuntos dos alunos com os respectivos pais/EE | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

13. A maior parte dos pais/EE dos seus alunos pretendem que eles continuem a estudar após a escolaridade obrigatória (9º ano)?

SIM	NÃO	NÃO SEI
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1) Justifique.

14. Durante este ano lectivo tem contactado regularmente os pais/enc. de educação dos seus alunos?

SIM	NÃO
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. Se respondeu SIM:

1) Quantas vezes, em média e por sua iniciativa, contactou cada enc. educação?

2) Quantas vezes, em média, esses contactos se deveram à iniciativa dos pais/enc. de educação?

Número de
vezes

16. Indique quantas vezes os seguintes assuntos foram motivo do contacto com os pais/enc. de educação:

1) Para os convocar para uma reunião de pais/enc. de educação com o(a) director(a) de turma?

2) Para lhes comunicar problemas de comportamento dos seus educandos?

3) Para lhes comunicar problemas de aproveitamento escolar dos seus educandos?

4) Para lhes comunicar qualquer coisa de positivo sobre dos seus educandos? (foi o(a) melhor aluno(a), tem um comportamento exemplar, etc.)

5) Outro motivo..... ☐ Qual?

Número de
vezes

17. Com que impressão ficou dos contactos com os pais/enc. De educação dos seus alunos?

1) Impressão positiva:

2) Impressão negativa:

Assinale com X os três motivos mais importantes.

18. Indique os motivos que, na sua opinião, **impedem os pais/enc. de educação de participarem** mais nas actividades da escola:

☐ 1) Não são convidados para virem à escola

☐ 2) Não estão interessados nos assuntos da escola

☐ 3) Horário de trabalho incompatível com as actividades da escola

☐ 4) Já tiveram aborrecimentos com a escola

☐ 5) Não encontram motivos que justifiquem virem mais vezes à escola

☐ 6) Não se sentem à vontade para participar

☐ 7) Não sabem como participar

☐ 8) Outro motivo. Qual?

Para cada uma das afirmações assinale com X a opção que melhor traduz a sua opinião.

19. Indique qual o seu grau de concordância em relação a cada uma das seguintes afirmações:	Concordo	Discordo	Não tenho opinião
1)A escola deve informar os pais/EE sobre o desenvolvimento do Projecto Educativo e/ou sobre as actividades programadas para o corrente ano lectivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2)A escola deve facilitar a participação dos pais/EE na vida escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3)A escola organiza número suficiente de actividades escolares (festas, exposições, feiras, provas desportivas, etc) que permitem a participação dos pais/EE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20. Durante este ano lectivo, quantas vezes os pais/EE dos seus alunos vieram à escola para:	Número de vezes
1)Assistirem a festas, exposições, feiras, provas desportivas, etc?	_____
2)Participarem em reuniões de pais?	_____
3)Participarem em visitas guiadas às instalações da escola?	_____
4)Participarem em actividades na sala de aula?	_____
5)Outro motivo <input type="checkbox"/> Qual? _____	

21. Considera que os contactos entre a escola e a família são úteis? ☐ SIM ☐ NÃO

1)Justifique _____

	SIM	NÃO
22. Considera que os professores respeitam e valorizam as diferentes culturas que possam existir na turma?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Considera que os professores respeitam e valorizam as experiências e os conhecimentos que os alunos trazem de casa?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Está satisfeito com a forma como tem vindo a relacionar-se com os pais/EE dos seus alunos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Considera que os pais/EE com mais habilitações literárias estão em melhores condições para colaborar com a escola?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Gostaria de ter uma relação mais próxima e frequente com os pais/enc. De educação dos seus alunos? <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO		
1)Justifique _____		

Para cada uma das afirmações assinale com X a opção que melhor traduz a sua opinião.

27. Indique qual o seu grau de concordância em relação a cada uma das seguintes afirmações:	Concordo	Discordo	Não tenho opinião
1)Há boa colaboração entre pais/enc.educação e professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2)A relação entre a escola e a família é essencial para o sucesso escolar dos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3)De uma maneira geral os pais/EE têm consideração e respeito pelos professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4)De uma maneira geral os professores têm consideração e respeito pelos pais/EE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

28. Existe Associação de Pais e Enc. de Educação na escola? ☐ SIM ☐ NÃO
29. Considera importante que exista Associação de Pais na sua escola? ☐ SIM ☐ NÃO

1) Justifique.

30. Durante este ano lectivo participou em reuniões da Associação de Pais (na qualidade de professor(a))? ☐ SIM ☐ NÃO

31. Tem conhecimento dos assuntos abordados/discutidos na Associação de Pais? ☐ SIM ☐ NÃO

1) Se respondeu SIM, indique os assuntos que, habitualmente, são abordados.

Para cada uma das afirmações assinale com X a opção que melhor traduz a sua opinião.

- | 32. A Associação de Pais deve preocupar-se com: | Concordo | Discordo | Não tenho opinião |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1) O controlo das actividades desenvolvidas pelos professores na escola | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2) Apoiar a escola de forma activa e positiva | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3) Angariar recursos financeiros para a escola | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4) Apoiar a escola de forma a melhorar a qualidade do ensino e a relação professor-aluno | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5) Apoiar os professores no trabalho que estejam a realizar | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6) Melhorar as condições do edifício escolar | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Assinale com X a resposta que considera mais adequada.

- | | Muito Positiva | Positiva | Negativa | Muito Negativa | Não tenho opinião |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 33. Como avalia a acção da Associação de Pais da escola: | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

1) Justifique.

34. Se considera que há algum assunto que não foi abordado neste inquérito e sobre o qual gostaria de dar a sua opinião, faça-o no espaço que se segue:

Terminou o preenchimento deste questionário.
Muito obrigada pela sua colaboração.

ANEXO 7 – QUESTIONÁRIOS A PAIS/EE

QUESTIONÁRIO²⁴⁶

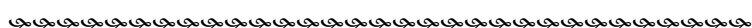
Este questionário faz parte de um estudo sobre a relação Escola-Família e tem como objectivo a elaboração de uma dissertação de mestrado na Universidade de Aveiro.

O questionário é dirigido aos pais/encarregados de educação e deve ser respondido pela pessoa que acompanha com maior regularidade a vida escolar do(a) aluno(a) matriculado(a) na escola de 1º ciclo.

Pedimos-lhe que pense um pouco sobre cada questão e responda com sinceridade. As suas respostas são fundamentais para este estudo. **As informações recolhidas são confidenciais** pelo que, depois do questionário preenchido, deverá devolvê-lo ao(à) professor(a) do seu(sua) educando(a), **dentro do envelope fechado**.

Agradecemos, desde já a sua colaboração.

(Maria Teresa Pinto)



PARTE I – CARACTERIZAÇÃO PESSOAL

1. Por favor, indique o seu grau de parentesco com o(a) aluno(a): ☐ Mãe ☐ Pai ☐ Outra. Qual? _____

2. Indique a sua idade: _____

3. Indique o nível mais elevado de escolaridade que concluiu:

- ☐ 1) 4ª classe (4º ano de escolaridade)
- ☐ 2) 6º ano de escolaridade
- ☐ 3) 9º ano de escolaridade
- ☐ 4) 12º ano de escolaridade
- ☐ 5) Curso Médio
- ☐ 6) Curso Superior
- ☐ 7) Não concluiu nenhum nível de escolaridade
- ☐ 8) Outro nível de ensino. Qual? _____

4. Localidade onde trabalha: _____

5. Localidade onde reside: _____

6. Profissão: _____ Situação actual: ☐ 1) Empregado(a) ☐ 3) Desempregado(a)
☐ 2) Doméstica ☐ 4) Reformado(a)

7. Indique a idade do(a) seu(sua) educando(a): _____

8. Ano de escolaridade: _____

9. Neste ano lectivo, considera que os resultados escolares do(a) seu(sua) educando(a) são:	Bons	Razoáveis	Fracos	Não tenho opinião
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. O(a) seu(sua) educando(a) já ficou retido em algum ano de escolaridade? ☐ NÃO ☐ SIM

1) Qual? _____

²⁴⁶ Questionário dirigido a EE com educandos no 1º CEB.

PARTE II – RELAÇÃO ESCOLA/FAMÍLIA

11. Para cada uma das afirmações assinale com X a opção que melhor traduz a sua opinião.	Sim	Não
1) Sabe quem é o(a) coordenador(a) de estabelecimento da escola do seu educando?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2) Sabe quem é o(a) presidente do Conselho Executivo?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3) Conhece o Regulamento Interno da escola do seu educando?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4) Sabe quem é o representante dos pais/enc. educação no Conselho de Turma do seu educando?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5) Sabe quem é o representante dos pais/enc. educação no Conselho Pedagógico?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6) Sabe quem são os representantes dos pais/enc. educação na Assembleia de Escola?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7) É informado das resoluções tomadas em Conselho Pedagógico?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Para cada uma das afirmações assinale com X a opção que melhor traduz a sua opinião.	Sim	Não
1) Considera que os pais/enc. educação procuram informar-se sobre os problemas da escola?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2) Considera importante que os pais/enc. educação participem na resolução de problemas da escola?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3) A escola do seu educando, pede aos pais/enc. educação que participem na resolução de problemas da escola?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. Na sua opinião, os representantes dos pais/enc. educação estão no Conselho Pedagógico e na Assembleia de Escola para:	Sim	Não
1) Fiscalizar a actuação dos professores?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2) Apresentar propostas para que a escola funcione melhor?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3) Defender os interesses de pais/enc. educação e alunos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4) Tomar conhecimento das propostas dos professores?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Para cada uma das afirmações assinale com X a opção que melhor traduz a sua opinião.

14. Os pais/enc. educação são solicitados a participar na organização da escola ao nível da:	Muita participação	Pouca Participação	Nenhuma Participação	Não tenho opinião
1) Definição de regras de funcionamento (horários, organização dos espaços, etc)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2) Definição de normas disciplinares e de comportamento dos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3) Elaboração do Plano Anual de Actividades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4) Organização de visitas de estudo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5) Participação em actividades lectivas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6) Apoio financeiro ou material	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7) Outro domínio. <input type="checkbox"/> Qual? _____				

Para cada uma das afirmações assinale com X a opção que melhor traduz a sua opinião.

15. Indique qual o seu grau de concordância em relação às seguintes afirmações:	Concordo	Discordo	Não tenho opinião
1) O(a) professor(a) interessa-se pelo seu(sua) educando(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2) O(a) professor(a) ensina o(a) seu(sua) educando(a) a ser bom(boa) cidadão(cidadã)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3) O(a) professor(a) proporciona ao (à) seu(sua) educando(a) boas experiências de aprendizagem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4) O(a) prof.(a) do(a) seu(sua) educando(a) ensina e trata todos os alunos da mesma forma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5) O(a) prof.(a) do(a) seu(sua) educando(a) tem objectivos educativos diferentes dos seus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6) O(a) professor(a) é o responsável pela educação escolar dos alunos pelo que os pais/enc. educação não precisam de se preocupar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7) O(a) professor(a) do(a) seu(sua) educando(a) ensina e trata os alunos de modo diferente tendo em consideração as características de cada aluno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. Indique qual o seu grau de concordância em relação a cada uma das seguintes afirmações (continuação):	Concordo	Discordo	Não tenho opinião
8) <i>Os pais/enc.educação devem ajudar os seus educandos com actividades de aprendizagem em casa</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9) <i>Como encarregado de educação sente que precisa de aprender novas formas de ajudar o(a) seu(sua) educando(a)</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10) <i>O(a) professor(a) incentiva a participação dos pais/enc.educação na educação dos seus educandos</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11) <i>O(a) professor(a) preocupa-se em informar os pais/enc.educação sobre a evolução dos alunos</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12) <i>A decisão sobre os assuntos dos alunos diz respeito só à escola</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13) <i>Pais/enc.educação e professores devem trocar ideias e sugestões para melhorar o aproveitamento escolar dos alunos</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14) <i>A escola decide muitos assuntos dos alunos com os respectivos pais/enc.educação</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. Pretende que o(a) seu(sua) educando(a) continue a estudar após a escolaridade obrigatória (9º ano)? ☐ SIM ☐ NÃO

1) *Justifique.* _____

17. Costuma ir à escola falar com o(a) professor(a) do(a) seu(sua) educando(a)? ☐ SIM ☐ NÃO

1) *Justifique.* _____

18. Veio à escola durante o corrente ano lectivo, sem incluir as vezes que vem para buscar/trazer o seu(sua) educando(a)?

Sim Não
☐ ☐

19. **Se respondeu SIM:**

1) *Quantas vezes veio por sua iniciativa?* _____

2) *Quantas vezes veio por convocatória do(a) professor(a)?* _____

20. Se foi contactado(a) (por escrito, pelo telefone ou pessoalmente) indique quantas vezes os seguintes assuntos foram o motivo do contacto:

Número de vezes

1) *Para o convocar para uma reunião de pais com o(a) professor(a)?* _____

2) *Para lhe comunicar problemas de comportamento do(a) seu(sua) educando(a)?* _____

3) *Para lhe comunicar problemas de aproveitamento escolar do(a) seu(sua) educando(a)?* _____

4) *Para lhe comunicar qualquer coisa de positivo sobre o(a) seu(sua) educando(a) (foi o(a) melhor aluno(a), tem um comportamento exemplar, etc.)* _____

5) *Outro motivo.....* ☐ *Qual?* _____

21. Com que impressão ficou dos contactos que mantém com o(a) professor(a) do(a) seu(sua) educando(a)?

Sim Não

1) *Revela conhecimento das características do(a) seu(sua) educando(a)* ☐ ☐

2) *Preocupa-se em envolver os pais/enc.educação nas actividades escolares* ☐ ☐

3) *Não demonstra conhecer bem as características do(a) seu(sua) educando(a) como aluno(a)* ☐ ☐

4) *Está a fazer um bom trabalho proporcionando um ambiente propício à aprendizagem* ☐ ☐

5) *Outra opinião.....* ☐ *Qual?* _____

Assinale com X os três motivos mais importantes.

22. Indique os motivos que o **impedem de participar** mais nas actividades da escola:

- ☐ 1) Não o convidam para ir à escola
- ☐ 2) Não está interessado nos assuntos da escola
- ☐ 3) Horário de trabalho incompatível com as actividades da escola
- ☐ 4) Já teve aborrecimentos com a escola e não quer lá voltar
- ☐ 5) Não encontra motivos que justifiquem ir mais vezes à escola
- ☐ 6) Não se sente à vontade para participar
- ☐ 7) Não sabe como participar
- ☐ 8) Outro motivo. Qual? _____

Para cada uma das afirmações assinale com X a opção que melhor traduz a sua opinião.

23. Indique qual o seu **grau de concordância** em relação a cada uma das seguintes afirmações:

	Concordo	Discordo	Não tenho opinião
1) A escola deve informar os pais/enc. educação sobre o desenvolvimento do Projecto Educativo e/ou sobre as actividades programadas para o corrente ano lectivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2) A escola deve facilitar a participação dos pais/enc. educação na vida escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3) A escola do(a) meu(minha) educando(a) organiza número suficiente de actividades escolares (festas, exposições, feiras, provas desportivas, etc) que permitem a participação dos pais/enc. educação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

24. Durante este ano lectivo, quantas vezes veio à escola para:

- 1) Assistir a festas, exposições, feiras, provas desportivas, etc? _____
- 2) Participar em reuniões de pais? _____
- 3) Participar em visitas guiadas às instalações da escola? _____
- 4) Participar em actividades na sala de aula? _____
- 5) Outro motivo ☐ Qual? _____

25. Considera que os contactos entre a escola e a família são úteis? ☐ SIM ☐ NÃO

1) Justifique _____

	Sim	Não
26. Considera que o(a) professor(a) do(a) seu(sua) educando(a) respeita e valoriza da mesma forma os alunos de diferentes grupos sociais (ricos e pobres)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Considera que o(a) professor(a) do(a) seu(sua) educando(a) respeita e valoriza as experiências e os conhecimentos que os alunos trazem para a escola?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Está satisfeito com a forma como tem vindo a relacionar-se com a escola do(a) seu(sua) educando(a)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Se tivesse mais estudos, considera que estaria em melhores condições para colaborar com a escola do(a) seu(sua) educando(a)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

30. Gostaria de ter uma relação mais próxima e frequente com a escola do(a) seu(sua) educando(a)? ☐ SIM ☐ NÃO

1) Justifique _____

Para cada uma das afirmações assinale com X a opção que melhor traduz a sua opinião.

31. Indique qual o seu **grau de concordância** em relação a cada uma das seguintes afirmações:

	Concordo	Discordo	Não tenho opinião
1) Há boa colaboração entre pais/enc. educação e professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2) A relação entre a escola e a família é essencial para o sucesso escolar dos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3) De uma maneira geral os pais/enc. educação têm consideração e respeito pelos professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4) De uma maneira geral os professores têm consideração e respeito pelos pais/enc. educação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

32. Existe Associação de Pais e Enc. de Educação na escola do(a) seu(sua) educando(a)?

☐ SIM ☐ NÃO

33. Considera importante pertencer à Associação de Pais?

☐ SIM ☐ NÃO

1) Justifique.

	Sim	Não
34. Durante este ano lectivo veio à escola para participar em reuniões da Associação de Pais?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. É sócio da Associação de Pais?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1) Se respondeu SIM, pertence aos corpos sociais da Associação de Pais?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2) Habitualmente, que assuntos são abordados/discutidos na Associação de Pais da escola do(a) seu(sua) educando(a)?		

Para cada uma das afirmações assinale com X a opção que melhor traduz a sua opinião.

36. A Associação de Pais deve preocupar-se com:

	Concordo	Discordo	Não tenho opinião
1) O controlo das actividades desenvolvidas pelos professores na escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2) Apoiar a escola de forma activa e positiva	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3) Angariar recursos financeiros para a escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4) Apoiar a escola de forma a melhorar a qualidade do ensino e a relação professor-aluno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5) Apoiar os professores no trabalho que estejam a realizar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6) Melhorar as condições do edifício escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Assinale com X a resposta que considera mais adequada.

	Muito Positiva	Positiva	Negativa	Muito Negativa	Não tenho opinião
37. Como avalia a acção da Associação de Pais da escola do(a) seu(sua) educando(a):	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1) Justifique.

38. Se considera que há algum assunto que não foi abordado neste inquérito e sobre o qual gostaria de dar a sua opinião, faça-o no espaço que se segue:

Terminou o preenchimento deste questionário.
Muito obrigada pela sua colaboração.

QUESTIONÁRIO²⁴⁷

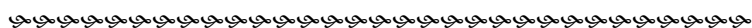
Este questionário faz parte de um estudo sobre a relação Escola-Família e tem como objectivo a elaboração de uma dissertação de mestrado na Universidade de Aveiro.

O questionário é dirigido aos pais/encarregados de educação e deve ser respondido pela pessoa que acompanha com maior regularidade a vida escolar do(a) aluno(a) matriculado(a) na escola.

Pedimos-lhe que pense um pouco sobre cada questão e responda com sinceridade. As suas respostas são fundamentais para este estudo. **As informações recolhidas são confidenciais** pelo que, depois do questionário preenchido, deverá devolvê-lo ao(à) Director(a) de Turma do seu(sua) educando(a), **dentro do envelope fechado**.

Agradecemos, desde já a sua colaboração.

(Maria Teresa Pinto)



PARTE I – CARACTERIZAÇÃO PESSOAL

1. Por favor, indique o seu grau de parentesco com o(a) aluno(a): ☐ Mãe ☐ Pai ☐ Outra. Qual? _____

2. Indique a sua idade: _____

3. Indique o nível mais elevado de escolaridade que concluiu:

☐ 1) 4ª classe (4º ano de escolaridade)

☐ 2) 6º ano de escolaridade

☐ 3) 9º ano de escolaridade

☐ 4) 12º ano de escolaridade

☐ 5) Curso Médio

☐ 6) Curso Superior

☐ 7) Não concluiu nenhum nível de escolaridade

☐ 8) Outro nível de ensino. Qual? _____

4. Localidade onde trabalha: _____

5. Localidade onde reside: _____

6. Profissão: _____

Situação actual: ☐ 1) Empregado(a)

☐ 3) Desempregado(a)

☐ 2) Doméstica

☐ 4) Reformado(a)

7. Indique a idade do(a) seu(sua) educando(a): _____

8. Ano de escolaridade: _____

9. Neste ano lectivo, considera que os resultados escolares do(a) seu(sua) educando(a) são:

Bons

Razoáveis

Fracos

Não tenho
opinião

☐

☐

☐

☐

10. O(a) seu(sua) educando(a) já ficou retido em algum ano de escolaridade?

☐ NÃO

☐ SIM

1) Qual? _____

²⁴⁷ Questionário dirigido a EE com educandos nos 2º / 3º CEB.

PARTE II – RELAÇÃO ESCOLA/FAMÍLIA

11. Para cada uma das afirmações assinale com **X** a opção que melhor traduz a sua opinião.

Sim **Não**

- | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|
| 1) Sabe quem é o(a) presidente do Conselho Executivo? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2) Conhece o Regulamento Interno da escola do seu educando? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3) Sabe quem é o representante dos pais/enc.educação no Conselho de Turma do seu educando? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4) Sabe quem é o representante dos pais/enc.educação no Conselho Pedagógico? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5) Sabe quem são os representantes dos pais/enc.educação na Assembleia de Escola? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6) É informado das resoluções tomadas em Conselho Pedagógico? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

12. Para cada uma das afirmações assinale com **X** a opção que melhor traduz a sua opinião.

Sim **Não**

- | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|
| 1) Considera que os pais/enc.educação procuram informar-se sobre os problemas da escola? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2) Considera importante que os pais/enc.educação participem na resolução de problemas da escola? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3) A escola do seu educando, pede aos pais/EE que participem na resolução de problemas da escola? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

13. Na sua opinião, os representantes dos EE estão no Conselho Pedagógico e na Assembleia de Escola para:

Sim **Não**

- | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|
| 1) Fiscalizar a actuação dos professores? . | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2) Apresentar propostas para que a escola funcione melhor? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3) Defender os interesses de pais/enc.educação e alunos? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4) Tomar conhecimento das propostas dos professores? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Para cada uma das afirmações assinale com X a opção que melhor traduz a sua opinião.

14. Os pais/enc.educação são solicitados a participar na organização da escola ao nível da:

Muita participação Pouca Participação Nenhuma Participação Não tenho opinião

- | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1) Definição de regras de funcionamento (horários, organização dos espaços, etc) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2) Definição de normas disciplinares e de comportamento dos alunos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3) Elaboração do Plano Anual de Actividades | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4) Organização de visitas de estudo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5) Participação em actividades lectivas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6) Apoio financeiro ou material | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7) Outro domínio. <input type="checkbox"/> Qual? _____ | | | | |

Para cada uma das afirmações assinale com X a opção que melhor traduz a sua opinião.

15. Indique qual o seu grau de concordância em relação a cada uma das seguintes afirmações:

Concordo Discordo Não tenho opinião

- | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1) O(a) Director(a) de Turma interessa-se pelo seu(sua) educando(a); | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2) O(a) Director(a) de Turma ensina o(a) seu(sua) educando(a) a ser bom(boa) cidadão(cidadã); | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3) O(a) Director(a) de Turma proporciona ao (à) seu(sua) educando(a) boas experiências de aprendizagem; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4) O(a) Director(a) de Turma do(a) seu(sua) educando(a) ensina e trata todos os alunos da mesma forma; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5) O(a) Director(a) de Turma do(a) seu(sua) educando(a) tem objectivos educativos diferentes dos seus; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6) O(a) Director(a) de Turma é o responsável pela educação escolar dos alunos pelo que os pais/enc.educação não precisam de se preocupar; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7) O(a) Director(a) de Turma do(a) seu(sua) educando(a) ensina e trata os alunos de modo diferente tendo em consideração as características de cada aluno; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

15. Indique qual o seu grau de concordância em relação a cada uma das seguintes afirmações (continuação):	Concordo	Discordo	Não tenho opinião
8)Os pais/enc.educação devem ajudar os seus educandos com actividades de aprendizagem em casa;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9)Como encarregado de educação sente que precisa de aprender novas formas de ajudar o(a) seu(sua) educando(a);	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10)O(a) Director(a) de Turma incentiva a participação dos pais/enc.educação na educação dos seus educandos;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11)O(a) Director(a) de Turma preocupa-se em informar os pais/enc.educação sobre a evolução dos alunos;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12)A decisão sobre os assuntos dos alunos diz respeito só à escola;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13)Pais/enc.educação e professores devem trocar ideias e sugestões para melhorar o aproveitamento escolar dos alunos;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14)A escola decide muitos assuntos dos alunos com os respectivos pais/enc.educação;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. Pretende que o(a) seu(sua) educando(a) continue a estudar após a escolaridade obrigatória (9º ano)? ☐ SIM ☐ NÃO

1)Justifique. _____

17. Costuma ir à escola falar com o(a) Director(a) de Turma do(a) seu(sua) educando(a)? ☐ SIM ☐ NÃO

1)Justifique. _____

18. Veio à escola durante o corrente ano lectivo, sem incluir as vezes que vem para buscar/trazer o seu(sua) educando(a)?

Sim	Não
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19. Se respondeu SIM:

1)Quantas vezes veio por sua iniciativa? _____

2)Quantas vezes veio por convocatória do(a) Director(a) de Turma _____

20. Se foi contactado(a) (por escrito, pelo telefone ou pessoalmente) indique quantas vezes os seguintes assuntos foram o motivo do contacto:

	Número de vezes
1)Para o convocar para uma reunião de pais com o(a) Director(a) de Turma?	_____
2)Para lhe comunicar problemas de comportamento do(a) seu(sua) educando(a)?	_____
3)Para lhe comunicar problemas de aproveitamento escolar do(a) seu(sua) educando(a)?	_____
4)Para lhe comunicar qualquer coisa de positivo sobre o(a) seu(sua) educando(a) (foi o(a) melhor aluno(a), tem um comportamento exemplar, etc)?	_____
5)Outro motivo.. <input type="checkbox"/> Qual? _____	

21. Com que impressão ficou dos contactos que mantém com o(a) Director(a) de Turma do(a) seu(sua) educando(a)?

	Sim	Não
1)Revela conhecimento das características do(a) seu(sua) educando(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2)Preocupa-se em envolver os pais/enc.educação nas actividades escolares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3)Não demonstra conhecer bem as características do(a) seu(sua) educando(a) como aluno(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4)Está a fazer um bom trabalho proporcionando um ambiente propício à aprendizagem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5)Outra opinião..... <input type="checkbox"/> Qual? _____		

Assinale com X os três motivos mais importantes.

22. Indique os motivos que o **impedem de participar** mais nas actividades da escola:

- ☐ 1) Não o convidam para ir à escola
- ☐ 2) Não está interessado nos assuntos da escola
- ☐ 3) Horário de trabalho incompatível com as actividades da escola
- ☐ 4) Já teve aborrecimentos com a escola e não quer lá voltar
- ☐ 5) Não encontra motivos que justifiquem ir mais vezes à escola
- ☐ 6) Não se sente à vontade para participar
- ☐ 7) Não sabe como participar

8) Outro motivo. Qual? _____

Para cada uma das afirmações assinale com X a opção que melhor traduz a sua opinião.

23. Indique qual o seu **grau de concordância** em relação a cada uma das seguintes afirmações:

Concordo Discordo Não tenho opinião

- 1) A escola deve informar os pais/enc. educação sobre o desenvolvimento do Projecto Educativo e/ou sobre as actividades programadas para o corrente ano lectivo
- 2) A escola deve facilitar a participação dos pais/enc. educação na vida escolar
- 3) A escola do(a) meu(minha) educando(a) organiza número suficiente de actividades escolares (festas, exposições, feiras provas desportivas, etc) que permitem a participação dos pais/enc. educação

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

24. Durante este ano lectivo, quantas vezes veio à escola para:

- 1) Assistir a festas, exposições, feiras, provas desportivas, etc?
- 2) Participar em reuniões de pais?
- 3) Participar em visitas guiadas às instalações da escola?
- 4) Participar em actividades na sala de aula?
- 5) Outro motivo ☐ Qual? _____

Número de vezes

25. Considera que os contactos entre a escola e a família são úteis?

☐ SIM ☐ NÃO

1) Justifique _____

26. Considera que o(a) *Director(a) de Turma* do(a) seu(sua) educando(a) respeita e valoriza da mesma forma os alunos de diferentes grupos sociais (ricos e pobres)?

Sim Não

☐ ☐

27. Considera que o(a) *Director(a) de Turma* do(a) seu(sua) educando(a) respeita e valoriza as experiências e os conhecimentos que os alunos trazem para a escola?.

☐ ☐

28. Está satisfeito com a forma como tem vindo a relacionar-se com a escola do(a) seu(sua) educando(a)?

☐ ☐

29. Se tivesse mais estudos, considera que estaria em melhores condições para colaborar com a escola do(a) seu(sua) educando(a)?

☐ ☐

30. Gostaria de ter uma relação mais próxima e frequente com a escola do(a) seu(sua) educando(a)?

☐ SIM ☐ NÃO

1) Justifique _____

Para cada uma das afirmações assinale com X a opção que melhor traduz a sua opinião.

31. Indique qual o seu grau de concordância em relação a cada uma das seguintes afirmações:	Concordo	Discordo	Não tenho opinião
1) Há boa colaboração entre pais/enc. educação e professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2) A relação entre a escola e a família é essencial para o sucesso escolar dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3) De uma maneira geral os pais/enc. educação têm consideração e respeito pelos professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4) De uma maneira geral os professores têm consideração e respeito pelos pais/EE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

32. Existe Associação de Pais e Enc. de Educação na escola do(a) seu(sua) educando(a)? ☐ SIM ☐ NÃO

33. Considera importante pertencer à Associação de Pais? ☐ SIM ☐ NÃO

1) Justifique. _____

	Sim	Não
34. Durante este ano lectivo veio à escola para participar em reuniões da Associação de Pais?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. É sócio da Associação de Pais?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1) Se respondeu SIM, pertence aos corpos sociais da Associação de Pais?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2) Habitualmente, que assuntos são abordados/discutidos na Associação de Pais da escola do(a) seu(sua) educando(a)?		

Para cada uma das afirmações assinale com X a opção que melhor traduz a sua opinião.

36. A Associação de Pais deve preocupar-se com:	Concordo	Discordo	Não tenho opinião
1) O controlo das actividades desenvolvidas pelos professores na escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2) Apoiar a escola de forma activa e positiva	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3) Angariar recursos financeiros para a escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4) Apoiar a escola de forma a melhorar a qualidade do ensino e a relação professor-aluno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5) Apoiar os professores no trabalho que estejam a realizar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6) Melhorar as condições do edifício escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Assinale com X a resposta que considera mais adequada.	Muito Positiva	Positiva	Negativa	Muito Negativa	Não tenho opinião
37. Como avalia a acção da Associação de Pais da escola do(a) seu(sua) educando(a):	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1) Justifique. _____

38. Se considera que há algum assunto que não foi abordado neste inquérito e sobre o qual gostaria de dar a sua opinião, faça-o no espaço que se segue:

Terminou o preenchimento deste questionário.
Muito obrigada pela sua colaboração.

ANEXOS

ANEXO 1 – INQUÉRITO EXPLORATÓRIO

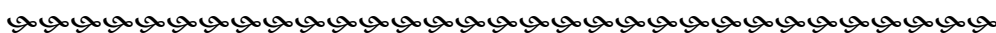
QUESTIONÁRIO

Este questionário faz parte de um estudo sobre a relação Escola-Família. O inquérito irá abranger as famílias e os docentes deste Agrupamento de Escolas e tem como objectivo a elaboração de uma dissertação de mestrado (Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro).

Pedimos-lhe apenas, que pense um pouco sobre cada questão e responda com sinceridade. As suas respostas são fundamentais para este estudo.

As informações recolhidas são confidenciais, pelo que não deverá escrever qualquer indicação que o(a) identifique ou ao seu filho(a).

Agradecemos, desde já, a sua colaboração.



PARTE I – CARACTERIZAÇÃO PESSOAL

1) Por favor, indique o seu grau de parentesco com o(a) aluno(a):

☐ Mãe ☐ Pai ☐ Outra. Qual? _____

2) Indique a sua idade: _____

3) Indique o nível mais elevado de escolaridade que concluiu:

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> 4º ano de escolaridade | <input type="checkbox"/> Curso Médio |
| <input type="checkbox"/> 6º ano de escolaridade | <input type="checkbox"/> Curso Superior |
| <input type="checkbox"/> 9º ano de escolaridade | <input type="checkbox"/> Não concluiu nenhum nível de escolaridade |
| <input type="checkbox"/> 12º ano de escolaridade | |

4) Profissão: _____

5) Localidade onde reside: _____

6) Localidade onde trabalha: _____

7) Idade do(a) seu(sua) filho(a): _____; Sexo: ☐ Masculino ☐ Feminino

8) Indique o ano de escolaridade do(a) seu(sua) filho(a): _____

9) O(a) seu(sua) filho(a) já ficou retido em algum ano de escolaridade?

☐ SIM ☐ NÃO

PARTE II – RELAÇÃO FAMÍLIA/PROFESSORES

10) *Costuma ir à escola falar com o(a) Professor(a) do(a) seu(sua) filho(a)?*

☐ SIM, para _____

☐ NÃO, porque _____

11) *Veio à escola durante o corrente ano lectivo, sem incluir as vezes que vem apenas para buscar/trazer o seu (sua) filho(a)?* ☐ SIM ☐ NÃO

12) *Se respondeu SIM:*

☐ a) Quantas vezes veio por iniciativa própria?

☐ b) Quantas vezes veio por convocatória do(a) Professor(a)?

13) *Que assuntos costuma falar com o(a) Professor(a) do(a) seu(sua) filho(a):*

☐ a) Aproveitamento escolar;

☐ b) Problemas de comportamento;

☐ c) Outros motivos. Quais? _____

14) *Com que impressão ficou dos contactos que manteve com o(a) Professor(a) do(a) seu (sua) filho(a)?*

☐ a) Revela conhecimento das características do meu (minha) filho(a);

☐ b) Preocupa-se em envolver os Encarregados de Educação nas actividades escolares;

☐ c) Não demonstra conhecer bem as características do meu (minha) filho(a) como aluno(a);

☐ d) Está a fazer um bom trabalho proporcionando um ambiente propício à aprendizagem;

☐ e) Outra opinião. Qual? _____

15) *Considera que estes contactos são úteis?*

☐ SIM, para _____

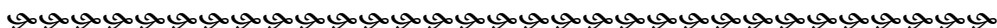
☐ NÃO, porque _____

16) *Indique os motivos que o impedem de vir à escola mais frequentemente.* (Assinale com X os dois motivos mais importantes).

- ☐ a) Falta de transporte para se deslocar à escola;
- ☐ b) Horário de trabalho incompatível com as actividades da escola;
- ☐ c) Falta de tempo e de disponibilidade para se deslocar à escola;
- ☐ d) Não o convidam para ir à escola;
- ☐ e) Não encontra motivos que justifiquem ir mais vezes à escola;
- ☐ f) Outro motivo. Qual? _____

17) *Indique os motivos que o impedem de participar mais regularmente nas actividades da escola.* (Assinale com X os dois motivos mais importantes).

- ☐ a) Já teve aborrecimentos com a escola e não quer lá voltar;
- ☐ b) Não está interessado nos assuntos da escola;
- ☐ c) Não se sente à vontade para participar;
- ☐ d) Não sabe como participar;
- ☐ e) Outro motivo. Qual? _____



Terminou o preenchimento deste questionário.
Muito obrigada pela sua colaboração.

QUESTIONÁRIO

Este questionário faz parte de um estudo sobre a relação Escola-Família. O inquérito irá abranger as famílias e os docentes deste Agrupamento de Escolas e tem como objectivo a elaboração de uma dissertação de mestrado (Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro).

Pedimos-lhe apenas, que pense um pouco sobre cada questão e responda com sinceridade. As suas respostas são fundamentais para este estudo.

Agradecemos, desde já, a sua colaboração.



PARTE I – CARACTERIZAÇÃO PESSOAL

1. Por favor, indique qual é a sua relação com os(as) alunos(as):

☐ Professor Titular

☐ Director de Turma

2. Indique a sua idade: _____

3. Habilitações Literárias:

Bacharelato em _____

Licenciatura em _____

Outras: _____

4. Tempo de serviço(em anos): _____

5. Cargo(s) que desempenha: _____

PARTE I – RELAÇÃO FAMÍLIA/PROFESSORES

6. Costuma estabelecer contactos com todos os encarregados de educação dos seus alunos?

☐ SIM, para _____

☐ NÃO, porque _____

7. Durante o ano lectivo contactou regularmente com Enc. Educação?

☐ SIM ☐ NÃO

a. Quantas vezes o fez por iniciativa própria? _____

b. Quantas vezes se deveu à iniciativa dos Enc. Educação? _____

8. Que assuntos que costuma abordar com os Enc. Educação dos seus alunos?

☐ a) Aproveitamento escolar;

☐ b) Problemas de comportamento;

☐ c) Outros motivos. Quais? _____

9. Com que impressão (positiva e negativa) ficou dos contactos que manteve com os Enc. Educação dos seus alunos?

a) Impressão positiva: _____

b) Impressão negativa: _____

10. Considera que estes contactos são úteis?

☐ SIM, para _____

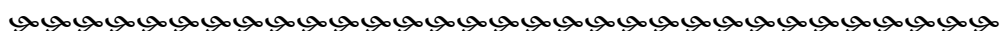
☐ NÃO, porque _____

11. Indique os motivos que, na sua opinião, impedem os Enc. Educação de virem à escola mais frequentemente (Assinale com X os dois motivos mais importantes).

- ☐ a) Falta de transporte para se deslocarem à escola;
 - ☐ b) Horário de trabalho incompatível com as actividades da escola;
 - ☐ c) Falta de tempo e de disponibilidade para se deslocarem à escola;
 - ☐ d) Não são convidados para virem à escola;
 - ☐ e) Não encontram motivos que justifiquem virem mais vezes à escola;
 - ☐ f) Outro motivo. Qual? _____
- _____
- _____
- _____

12. Indique os motivos que, na sua opinião, impedem os Enc. Educação de participarem regularmente nas actividades da escola. (Assinale com X os dois motivos mais importantes).

- ☐ a) Já tiveram aborrecimentos com a escola e não querem lá voltar;
 - ☐ b) Não estão interessados nos assuntos da escola;
 - ☐ c) Não se sentem à vontade para participar;
 - ☐ d) Não sabem como participar;
 - ☐ e) Outro motivo. Qual? _____
- _____
- _____
- _____



Terminou o preenchimento deste questionário.

Muito obrigada pela sua colaboração.

ANEXO 2 – ANÁLISE DOS DADOS DO INQUÉRITO EXPLORATÓRIO

A administração dos questionários decorreu na primeira semana de Julho de 2004, tendo coincidido com a ida dos pais/EE às escolas para receberem as avaliações dos filhos/educandos, dialogarem com os professores (PT ou DT) e renovarem a respectiva matrícula. Para o efeito, solicitámos aos inquiridos que respondessem ao inquérito enquanto aguardavam ser recebidos pelos professores. Após o atendimento dos EE, os professores também responderam ao inquérito.

O questionário foi dividido em duas partes. A primeira destinava-se a recolher elementos de caracterização Pessoal e a segunda parte relacionava-se com a recolha de informações sobre a Relação Escola-Família nas seguintes vertentes: hábitos de estabelecer contactos (periodicidade); iniciativa dos contactos; natureza dos assuntos tratados; impressão com que ficaram dos contactos estabelecidos; utilidade dos contactos; obstáculos que impedem os EE de ir à escola mais frequentemente; barreiras à participação regular dos EE nas actividades da escola.

O número de sujeitos abrangidos neste inquérito foi o seguinte:

	Pais/EE		Professores	
	<i>Questionários entregues</i>	<i>Questionários preenchidos</i>	<i>Questionários entregues</i>	<i>Questionários preenchidos</i>
<i>1º CEB</i>	37	37	17	16
<i>2º CEB</i>	10	10	9	6
<i>3º CEB</i>	10	9	9	8
Total	57	56	35	30

Tabela 1: Total de Inquiridos (Inquérito Exploratório)

No que diz respeito à caracterização dos pais/EE a análise das respostas permitiu-nos constatar que:

- São sobretudo as mães que costumam estabelecer contacto com a escola: dos 56 questionários, 46 foram preenchidos pelas mães, 8 por pais e apenas 2 foram preenchidos por outros familiares (avó e tia);
- A média de idades dos pais com filhos no 1º CEB é de 37 anos, no 2º CEB é de 40 anos e no 3º CEB é de 43 anos;
- O nível de escolaridades dos pais dos EE com filhos no 1º CEB é baixo: dos 37 EE, 23 têm habilitações literárias inferiores ao 9º ano e 2 não concluíram habilitação. Dos 19 pais com filhos nos 2º e 3º CEB, 6 têm habilitações literárias inferiores ao 9º ano, 6 possuem o 9º ano e 7 têm habilitações superiores a este ano de escolaridade (dos quais 3 possuem Curso Superior);

- Profissão:
 - Pais com filhos no 1º CEB: 27% estão desempregados ou dedicam-se à actividade doméstica não remunerada; 16% exercem funções que exigem alguma qualificação profissional e apenas um é professor;
 - Pais com filhos nos 2º e 3º CEB: 26% estão desempregados ou dedicam-se à actividade doméstica não remunerada; 16% exercem funções que exigem alguma qualificação profissional e 21% exercem funções altamente qualificadas.
- Distância entre a residência e o local de trabalho:
 - Pais com filhos no 1º CEB; 92% residem e trabalham no conselho onde se localiza a escola; os restantes trabalham num dos conselhos limítrofes;
 - Pais com filhos nos 2º e 3º CEB: 68% residem e trabalham no conselho onde se localiza a escola; 17% trabalham num dos conselhos limítrofes;
- Ocorrência de retenções nos filhos dos inquiridos: 11% no 1º CEB; 0% no 2º CEB e 22% no 3º CEB.

No que concerne à caracterização dos professores que responderam ao questionário verificámos que:

- A média de idades é 36 anos;
- Tempo de serviço docente: no 1º CEB o número médio de anos de serviço é de 17 e nos 2º e 3º CEB é de 12 anos;
- Habilitações literárias:
 - 69% dos professores do 1º CEB são licenciados, os restantes são bacharéis;
 - Todos os professores dos 2º e 3º CEB são licenciados e um possui o grau de mestre.

Relativamente à segunda parte do questionário – Relação Escola-Família – a análise das respostas permitiu-nos verificar que:

- Periodicidade dos contactos

Ambos os grupos consideram que costumam estabelecer contactos. Os pais fazem-no fundamentalmente para receberem informações dos professores relacionadas com aproveitamento escolar e comportamento do seu educando; por vezes, também prestam esclarecimentos e tentam pedir ajuda ao docente para poderem apoiar o filho. Os

professores referem que costumam estabelecer contactos em os EE, principalmente, para darem informações sobre aproveitamento escolar, comportamento, reuniões, actividades desenvolvidas pela turma, assiduidade. Consideram que estes contactos permitem «conhecer melhor o aluno» e a «actuação conjunta para EE e professores fazerem face aos problemas».

- Iniciativa dos contactos

Os pais consideram que contactam mais vezes os professores do que estes os contactam a eles. Os professores defendem o oposto. Seja de quem for a iniciativa de estabelecer contactos, consideramos que a sua frequência é baixa e, na maioria dos casos, coincide com a realização da primeira reunião no início de cada ano escolar e/ou com a entrega das avaliações no final de cada período lectivo. Neste caso, somos de opinião de que a iniciativa parte dos professores, uma vez que são estes que convocam as reuniões para prestarem informações aos EE. Só pontualmente é que os contactos são mais regulares e, na maior parte dos casos detectados, a iniciativa parte dos EE.

Os professores revelaram dificuldades em contabilizar o número de contactos que estabelecem ao longo do ano, pelo que responderam a este item em termos vagos: «sempre que necessário»; «várias vezes». Também verificámos que, principalmente, os professores do 1º CEB não têm o hábito de registarem a ocorrência e os assuntos abordados durante os contactos que estabelecem com os EE.

- Natureza dos assuntos tratados

O “aproveitamento escolar” foi o assunto referido por todos os respondentes (pais e professores). “Problemas de comportamento” foi referido por todos os professores e por 41% dos pais.

- Impressão com que ficaram dos contactos estabelecidos

Os pais consideram que «os professores conhecem as características dos alunos» e «estão a fazer um bom trabalho proporcionando um ambiente propício à aprendizagem». Esta opinião foi reforçada por outros pareceres positivos:

«De um modo geral acho que efectuou um trabalho assinalável, apesar de inicialmente haver pais queixando-se de tratamento indiferenciado relativo a alguns alunos»; «Fez um óptimo trabalho em relação à minha filha. Foi um óptimo professor.»; «Considero-a uma excelente professora.»; «No meu ver acho que a professora é muito humana, amiga do meu filho, uma boa professora para ensinar os alunos.» (opinião de EE)

Consideram ainda que os professores se preocupam em envolver os EE nas actividades escolares. Apenas dois EE foram de opinião que o professor não conhece as características do educando (1º CEB).

Na tabela seguinte são apresentadas as respostas dos professores relativamente às impressões positivas e negativas com que ficaram dos contactos estabelecidos ao longo do ano lectivo 2003/2004:

	Impressões Positivas	Impressões negativas
	<u>Ambiente criado:</u>	<u>Pais:</u>
	<ul style="list-style-type: none"> • De confiança e de cooperação • Boa relação • Respeito e cordialidade; 	<ul style="list-style-type: none"> • Com pouco à vontade para falar do ambiente familiar; • Inibidos;
	<u>Enc. Educação:</u>	
Professores do 1º CEB	<ul style="list-style-type: none"> • Interessados; • Disponíveis para falar com o professor; • Com vontade de colaborar • Participativos; ➤ Aceitam as informações apresentadas pelo professor; ➤ Aceitam as queixas (ex.: mau comportamento do aluno); ➤ Correspondem sempre ao que lhes é pedido; ➤ Receptivos às instruções dadas. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Só querem informações positivas; ➤ Excesso de zelo para com os educandos; ➤ Tentam intrometer-se em assuntos pedagógicos; ➤ Interferência; ➤ Excesso de poder; ➤ Falta de informação em relação à organização da escola.
	<u>Pais:</u>	<u>Pais:</u>
Professores do 2º CEB	<ul style="list-style-type: none"> • Confiam no professor; • São sinceros; • Preocupados com o futuro dos filhos; ➤ Alguns pedem ajuda no sentido de melhorar alguns aspectos relacionados com a escola; ➤ EE que acompanha com regularidade a vida escolar consegue motivar os filhos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Impulsivos; • Arrogantes; • Falta de modéstia; ➤ Culpabilizam o sistema; ➤ Desculpabilizam as faltas e o comportamento dos alunos; ➤ Não comparecem às reuniões convocadas; ➤ Falta de contactos de alguns EE.
	<u>Pais:</u>	<u>Pais:</u>
Professores do 3º CEB	<ul style="list-style-type: none"> • Sempre que necessário contribuem com dinheiro e material; ➤ Preocupados; ➤ Apesar das dificuldades, tentam ajudar os filhos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desconhecem que há educandos que estão fora do controle dos pais; • São “manipulados” pelos filhos; • Revelam desconhecimento acerca dos filhos; ➤ Demasiado competitivos; ➤ Exercem grande pressão junto dos educandos; ➤ Excesso de protecção; ➤ Não se interessam pelos filhos; ➤ Falta de disponibilidade.

Tabela 2: Impressões dos professores relativamente aos contactos com EE (Inquérito Exploratório)

➤ Utilidade dos contactos:

As respostas a este item foram agrupadas em trono de quatro ideias: escola; aluno; professor; família. Na Tabela 4 apresentamos as opiniões de pais e professores, por nível de ensino:

Temas	Nível de Ensino	Pais/EE	Professores
Escola	1º CEB	<ul style="list-style-type: none"> • Debater assuntos para melhorar o funcionamento da escola; • Saber como vai a escola; • Aferir a qualidade do processo de ensino-aprendizagem; 	<ul style="list-style-type: none"> • Melhor relação leva a benefícios no processo educativo; • Para intensificar a relação Escola-Família.
		<ul style="list-style-type: none"> • Para haver maior conhecimento entre pais, professor e auxiliares de acção educativa; • A relação entre pais e professor conduz a um bom ambiente escolar e o aluno sente-se bem. 	
		<ul style="list-style-type: none"> • Para conhecerem o ambiente que os filhos vivem em contexto escolar. 	
	2º CEB	<ul style="list-style-type: none"> • Para participar na comunidade escolar; • Para conhecer os professores e o funcionamento da escola. 	<ul style="list-style-type: none"> • Para saber o que os pais pensam da escola; como se pode ajudar os alunos; • Para informar os EE sobre o percurso escolar dos alunos; • Para haver interajuda entre pais e professores.
	3º CEB		
Alunos	1º CEB	<ul style="list-style-type: none"> • Para receber informações sobre os filhos: relação com os colegas; comportamento; aproveitamento. • Estar a par para poder ajudar os filhos; • Ajudar as crianças a terem na escola uma “segunda casa”; • Alertar os pais de possíveis problemas que digam respeito ao aluno. 	<ul style="list-style-type: none"> • Contribuir para o progresso na aprendizagem dos alunos; • Introduzir mudanças para adequar melhor ao aluno; • Para melhor conhecer os alunos; • Para compreender o comportamento do aluno e modificar estratégias.
	2º CEB	<ul style="list-style-type: none"> • Para melhorar o conhecimento do comportamento e aproveitamento escolar do aluno. 	<ul style="list-style-type: none"> • Para conhecer os alunos; • Promover o sucesso escolar dos alunos.
		<ul style="list-style-type: none"> • Para ter informações sobre o filho; • Para controlar o filho. 	
	3º CEB		
			<ul style="list-style-type: none"> • Para que o DT, professores e EE possam apoiar melhor o aluno e resolver problemas; • Para conhecer o aluno (implica uma maior compreensão); • Para que os alunos sintam que os seus EE se preocupam com eles, os acompanham; • Para ajudar a educar o aluno.

Temas	Nível de Ensino	Pais/EE	Professores
Professor	1º CEB	<ul style="list-style-type: none"> Saber o conhecimento que o professor tem acerca dos nossos filhos. 	<ul style="list-style-type: none"> Para que confiem no professor.
	2º CEB	<ul style="list-style-type: none"> Melhorar o conhecimento do DT. 	<ul style="list-style-type: none"> Para trocar informações.
	3º CEB	<ul style="list-style-type: none"> Para conhecer a opinião que os professores têm dos nossos filhos. 	
Família		<ul style="list-style-type: none"> Mostrar que os pais estão atentos ao evoluir dos filhos (acompanham a sua evolução); Para poder actuar na melhoria de atitudes em ambiente familiar. 	<ul style="list-style-type: none"> Para os pais estarem em sintonia com o professor; Para haver maior cooperação, melhor relacionamento Escola-Família, maior intercâmbio; Para que os pais se consciencializem de que o filho necessita de trabalhar; Para o aluno saber que os pais se interessam pela sua vida escolar; Para os pais tomarem medidas repreensivas em casa; Para perceber a família; ir ao encontro das suas necessidades e carências; Para que os pais se sintam fundamentais no processo ensino-aprendizagem.
	1º CEB		
	2º CEB	<ul style="list-style-type: none"> Ajudar os pais a saberem como melhor ajudar os filhos na escola. 	<ul style="list-style-type: none"> Compreender as preocupações dos EE e melhorar o apoio ao aluno; Conhecer o ambiente familiar.
	3º CEB		<ul style="list-style-type: none"> Conhecer a família; o meio social (implica maior compreensão).

Tabela 3: Utilidade dos contactos - opinião de pais e professores (Inquérito Exploratório)

➤ Obstáculos que impedem os pais/EE de irem à escola mais frequentemente:

Pais e professores identificaram como principal motivo de impedimento o horário de trabalho incompatível com as actividades da escola. A identificação de outros obstáculos é efectuada de forma diferenciada por pais e professores, como se pode observar na Tabela 5.

Ordem de Prioridades	Pais/EE	Professores
1 ^a	• Horário incompatível com as actividades da escola;	
2 ^a	• Não encontra motivos que justifiquem ir mais vezes à escola;	• Falta de tempo e de disponibilidade;
3 ^a	• Falta de tempo e de disponibilidade para se deslocar à escola;	• Não encontra motivos;
	• Não o convidam;	• Desinteresse;
	• Falta de transporte;	• Pensam que a escola tem a obrigação de fazer tudo inclusive o papel de pais;
	• Desmotivação devido à pouca participação dos pais;	
4 ^a	• A escola não permite que os pais participem em festas: « <i>Actualmente nesta escola não é permitida a entrada dos pais e nem a participação em festas, separando muito os pais das actividades escolares. Acho muito negativo.</i> » (EE – 1 ^o CEB).	• Desvalorizam a importância da Escola na formação dos seus educandos.

Tabela 4: Impedimentos para os EE irem à escola (Inquérito Exploratório)

➤ Barreira à participação regular dos EE nas actividades da escola

Falta de à vontade e não saber como participar são os principais motivos, apontados por EE e professores, que impedem aqueles de participarem regularmente nas actividades da escola. Na Tabela 6 destacamos outras razões identificadas pelos respondentes:

Ordem de Prioridades	Pais/EE	Professores
1 ^a	• Não se sente à vontade	• se sentem à vontade;
		• sabem como participar;
2 ^a	• Não sabe como participar;	
3 ^a	• Falta de tempo;	• Não estão interessados os assuntos da escola;
	• Falta de tempo por ter filhos mais novos;	
	• Horário incompatível;	• Já tiveram aborrecimentos com a escola e não querem lá voltar;
	• Indisponibilidade;	• Falta de disponibilidade;
	• O marido não a deixa participar;	• Falta de tempo;
4 ^a	• A escola não permite a entrada de pais nem a participação em festas; afasta os pais das actividades escolares (1 ^o CEB);	• « <i>Consideram as actividades da escola aborrecidas e pouco importantes para o desenvolvimento do educando</i> » (2 ^o CEB);
	• A escola não tem tantas actividades que integrem os pais; devia ter (2 ^o /3 ^o CEB);	• Desinteresse: « <i>Os pais que não comparecem à escola não têm perspectivas para os filhos, não se interessam pelo seu futuro, deixam-nos andar, pois eles próprios não foram provavelmente incentivados.</i> » (3 ^o CEB)

Tabela 5: Impedimentos à participação dos EE nas actividades escolares (Inquérito Exploratório)

Conclusões do Estudo Exploratório

A partir da análise das respostas obtidas verificámos que:

- Mesmo os EE que estão satisfeitos com o trabalho do professor, estabelecem poucos contactos com este. A principal razão evocada pelos respondentes é o horário de trabalho incompatível com as actividades escolares;
- No entanto os EE desempregados ou sem actividades profissional também estabelecem poucos contactos com a escola. Neste caso, os EE evocam outras razões:
 - Não encontram motivos que justifiquem ir mais vezes à escola;
 - Não o convidam para ir à escola;
 - Não se sente à vontade para participar;
 - A escola não permite a entrada de EE;
 - A escola afasta os pais das actividades escolares;
 - A escola tem poucas actividades que integrem os EE.
- Por outro lado, os professores justificam a fraca adesão dos EE com o desinteresse destes: demitindo-se do seu papel de pais, desvalorizando o papel da escola e/ou desvalorizando as actividades que nela se realizam:

«Pensam que a escola tem a obrigação de fazer tudo, inclusive o papel de pais»; «Desvalorizam a importância da escola na formação dos seus educandos.»; não estão interessados nos assuntos da escola»; «Desinteresse face ao percurso escolar dos seus filhos. Alguns deles só se interessam se o filho passa no final do ano»; «Partem do princípio que as actividades da escola são aborrecidas e não consideram que sejam importantes para o desenvolvimento do seu educando.» (respostas de professores).
- Também alegam que os EE evitam participar nas actividades da escola, porque já tiveram más experiências:

«Já tiveram aborrecimentos com a escola e não querem lá voltar».
- Podemos ainda perceber que os principais motivos para o estabelecimento de relações prendem-se com a troca de informações relativas ao aproveitamento e comportamento dos alunos.
- Apesar de considerarmos que os contactos levados a cabo são pouco frequentes, EE e professores consideram que se contactam regularmente.

ANEXO 3 – REUNIÕES CONVOCADAS PELA ESCOLA

Escola	Dia	Hora	Convocada por	Assunto	Presença de Pais/EE	Superioridade numérica
EB1	22/09/04	9h30- 11h00	PT	Abertura do ano lectivo (alunos e EE)	50%	Mães
EB 2, 3	De 20 a 22/09/04	9h30- 11h00	DT (3º CEB)	Abertura do ano lectivo (alunos)	10%	Mães
EB 2, 3	23/09/04	9h30- 11h00	DT (2º CEB)	Abertura do ano lectivo (alunos)	80%	Mães
EB1	24/09/04	18h30-20h10	CE	Abertura do ano lectivo Informações gerais sobre o RI (destinada aos EE)	20%	Mães
EB1	27/09/04	18h30-19h30	CE		20%	Mães
EB1	28/09/04	18h30-19h30	CE		74%	Mães
EB1	30/09/04	18h30-20h00	CE		20%	Mães
EB 2, 3	20/10/04	18h30-20h00	DT (2º CEB)	Abertura do ano lectivo (EE)	69%	Mães
EB1	25/10/04	21h30-22h30	Coordenadora estabelecimento	Criação da AP/EE	40% ¹	Mães
EB1	De 10 a 14/01/05	18h30-19h30	PT	Entrega de avaliações	70%	Mães
EB1			PT			Mães
EB1			PT			Mães
EB1			PT			Mães
EB 2, 3			DT		60%	Mães
EB 2, 3	23/03/05	18h30-19h45	CE	Informação sobre os exames do 9º ano	50%	Mães

¹ Apenas seis EE se disponibilizaram para integrar os órgãos sociais da AP/EE.

ANEXO 4 – REUNIÕES CONVOCADAS PELAS AP/EE

Escola	Dia	Hora	Assunto	Presença de Pais/EE	Superioridade numérica
EB1	15/10/04	21H30-22H40	Assembleia-geral	11%	Mães
EB1	27/10/04	21h30-22h30	Assembleia-geral	16%	Mães
EB 2, 3	12/11/04	21h30-22h00	Eleição dos representantes dos pais/EE no CP e na AE	2%	Mães
EB 2, 3	12/11/04	22h30-00h15	Assembleia-geral	2,4%	Mães
EB1	19/03/05	14h00-20h00	Festa Convívio ²	40%	Mães

² Actividade organizada pelos elementos da recém criada AP da escola de MZ e pelo corpo docente desta escola. Teve como objectivos a divulgação da AP/EE e aproximar os pais/EE da escola. Na opinião dos organizadores o balanço foi positivo.

ANEXO 5 – MAPA SÍNTESE DOS QUESTIONÁRIOS

PAIS/ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO (EE) / PROFESSORES (PT/DT)					
DIMENSÃO: Organizativa					
COMPONENTE: Conhecimento da estrutura organizativa					
Nível de análise	INDICADOR:	Nº Questões EE/PT-DT	QUESTÕES	RESPOSTA	
Relação Escola-Família (E/F)	Conhecimento do Órgão Administração e Gestão	11	Para cada uma das afirmações assinale com X a opção que melhor traduz a sua opinião.		
		8	A maior parte dos pais/EE dos seus alunos		
		11.1	Sabe quem é o(a) coordenador(a) de estabelecimento da escola do seu educando? (só para o 1º CEB)	Sim/Não	
		8.1	Sabe quem é o(a) coordenador(a) de estabelecimento da escola do seu educando? (só para o 1º CEB)		
		11.2/ 11.1	Sabe quem é o(a) presidente do Conselho Executivo?		
		8.2/8.1	Sabe quem é o(a) presidente do Conselho Executivo?		
	Conhecimento do Regulamento Interno	11.3/ 11.2	Conhece o RI da escola do seu educando?		
		8.3 / 8.2	Conhece o RI da escola do seu educando?		
	Representações sociais (R)	Representatividade dos EE nas estruturas organizativas	11.4/11.3	Sabe quem é o representante dos pais no Conselho de Turma do seu educando?	
			8.4 / 8.3	Sabe quem é o representante dos pais/EE no Conselho de Turma do seu educando?	
			11.5/ 11.4	Sabe quem é o representante dos pais no Conselho Pedagógico?	
			8.5 / 8.4	Sabe quem é o representante dos pais/EE no Conselho Pedagógico?	
			11.6/ 11.5	Sabe quem são os representantes dos pais na Assembleia de Escola?	
			8.6 / 8.5	Sabe quem são os representantes dos pais/EE na AE?	
			11.7/11.6	É informado das resoluções tomadas em CP?	
			8.7 / 8.6	Tem conhecimento das resoluções tomadas em CP?	
13			Na sua opinião, os representantes dos pais/EE estão no CP e na AE para:	Sim/Não	
10			Na sua opinião, os representantes dos pais/EE estão no CP e na AE para:		
13.1			Fiscalizar a actuação dos professores?		
10.1			Fiscalizar a actuação dos professores?		
13.2			Apresentar propostas para que a escola funcione melhor?		
10.2			Apresentar propostas para que a escola funcione melhor?		
13.3			Defender os interesses de pais/EE e alunos?		
10.3			Defender os interesses de pais/EE e alunos?		
13.4			Tomar conhecimento das propostas dos professores?		
10.4			Tomar conhecimento das propostas dos professores?		

COMPONENTE: Tomada de decisão relativamente à escola						
Nível de análise	INDICADOR:	Nº Questões EE/PT-DT	QUESTÕES	RESPOSTAS		
Representações sociais	Problemas da escola	12.1	Considera que os pais/EE procuram informar-se sobre os problemas da escola?	Sim/Não		
		9.1	Considera que os pais/EE procuram informar-se sobre os problemas da escola?			
		12.2	Considera importante que os pais/EE participem na resolução de problemas da escola?			
		9.2	Considera importante que os pais/EE participem na resolução de problemas da escola?			
Relação Escola-Família		Participação dos EE nas tomadas de decisão relativas à escola	12.3		A escola do seu educando, pede aos pais/EE que participem na resolução de problemas da escola?	Grau participação
			9.3		A escola pede aos pais/EE que participem na resolução de problemas da escola?	
	14	Os pais/EE são solicitados a participar na organização da escola ao nível da:				
	11	Os pais/EE são solicitados a participar na organização da escola ao nível da:				
	14.1	Definição de regras de funcionamento (horários, organização dos espaços, etc)				
	11.1	Definição de regras de funcionamento (horários, organização dos espaços, etc)				
	14.2	Definição de normas disciplinares e de comportamento dos alunos				
	11.2	Definição de normas disciplinares e de comportamento dos alunos				
	14.3	Elaboração do Plano Anual de actividades.				
	11.3	Elaboração do Plano Anual de actividades.				
	14.4	Organização de visitas de estudo.				
	11.4	Organização de visitas de estudo.				
	14.5	Participação em actividades lectivas.				
	11.5	Participação em actividades lectivas.				
	14.6	Apoio financeiro ou material				
	11.6	Apoio financeiro ou material				
	14.7	Outro domínio de participação. Qual?		Resp livre		
	11.7	Outro domínio de participação. Qual?				
DIMENSÃO: Pedagógica						
COMPONENTE: Concepção de Educação						
Nível de análise	INDICADOR:	Nº Questões EE/PT-DT	QUESTÕES	RESPOSTAS		
Representações sociais	Responsabilização	15	Indique qual o seu grau de concordância em relação a cada uma das seguintes afirmações:	Grau concordância		
		12	Indique qual o seu grau de concordância em relação a cada uma das seguintes afirmações:			
		15.1	O(a) professor(a) interessa-se pelo seu(sua) educando(a)			
		12.1	Os pais/EE dos meus alunos interessam-se pelos seus educandos.			
		15.2	O(a) professor(a) ensina o(a) seu(sua) educando(a) a ser bom(boa) cidadão(cidadã)....			
		12.2	Os pais/EE dos meus alunos ensinam os seus educandos a serem bons cidadãos			

COMPONENTE: Concepção de Educação				
Nível de análise	INDICADOR:	Nº Questões EE/PT-DT	QUESTÕES	RESPOSTAS
Representações sociais	Responsabilização	15.3	<i>O professor proporciona ao seu educando boas experiências de aprendizagem</i>	Grau concordância
		12.3	<i>Os pais/EE dos meus alunos proporcionam aos seus educandos boas experiências de aprendizagem</i>	
		15.4	<i>O professor do seu educando ensina e trata todos os alunos da mesma forma</i>	
		12.4	<i>Os pais/EE dos meus alunos defendem que o(a) professor(a) deve ensinar e tratar todos os alunos da mesma forma</i>	
		15.5	<i>O prof do seu educando tem objectivos educativos diferentes dos seus</i>	
		12.5	<i>Os pais/EE dos meus alunos têm objectivos educativos diferentes dos meus</i>	
		15.6	<i>O professor é o responsável pela educação escolar dos alunos pelo que os pais/EE não precisam de se preocupar</i>	
		12.6	<i>Os pais/EE dos meus alunos consideram que o professor é o responsável pela educação escolar dos alunos pelo que não precisam de se preocupar com ela</i>	
		15.7	<i>O professor do seu educando) ensina e trata os alunos de modo diferente tendo em consideração as características de cada aluno</i>	
		12.7	<i>Os pais/EE dos meus alunos consideram que devo ensinar e tratar os alunos de modo diferente tendo em consideração as características de cada um</i>	
		16	<i>Pretende que o seu educando continue a estudar após a escolaridade obrigatória (9º ano)?</i>	Sim/Não
		13	<i>A maior parte dos pais/EE dos seus alunos pretendem que eles continuem a estudar após a escolaridade obrigatória (9º ano)?</i>	
		16.1	<i>Justifique</i>	Resp. Livre
		13.1	<i>Justifique</i>	
COMPONENTE: Competência educacional dos pais				
Nível de análise	INDICADOR:	Nº Questões EE/PT-DT	QUESTÕES	RESPOSTA
E/F	Reconhecimento de Competência Educacional (dos EE)	1 a 10 (11)	<i>Dados de caracterização pessoal: Nível de instrução dos pais; Idade; Profissão; Local de residência e de trabalho; Horário de trabalho rígido ou flexível.</i>	
		1 a 7	<i>Dados de identificação pessoal: idade; Habilitações literárias; Local de residência e de trabalho; tempo de serviço; ano de escolaridade que lecciona</i>	
R		15.8	<i>Os pais devem ajudar os seus educandos com actividades de aprendizagem em casa.</i>	Grau concordância
		12.8	<i>Os pais/EE dos meus alunos ajudam os seus educandos com actividades de aprendizagem em casa</i>	
E/F		15.9	<i>Como EE sente que precisa de aprender novas formas de ajudar o seu educando</i>	
		12.9	<i>Os pais/EE dos meus alunos precisam de aprender novas formas de ajudar os seus educandos em casa</i>	
R		15.10	<i>O prof incentiva a participação dos pais/EE na educação dos seus educandos</i>	
		12.10	<i>Incentivo os pais/EE a participarem na educação escolar dos seus educandos</i>	
E/F		15.11	<i>O prof. preocupa-se em informar os pais/EE sobre a evolução dos alunos</i>	Grau concordância
		12.11	<i>Os pais/EE dos meus alunos procuram informar-se os sobre a evolução escolar dos seus educandos</i>	

COMPONENTE: Competência educacional dos pais				
Nível de análise	INDICADOR:	Nº Questões EE/PT-DT	QUESTÕES	RESPOSTAS
Representações sociais	Participação dos EE nas tomadas de decisão relativas ao seu educando	15.12	A decisão sobre os assuntos dos alunos diz respeito só à escola.	Grau concordância
		12.12	A decisão sobre os assuntos dos alunos diz respeito só à escola	
		15.13	Pais e professores devem discutir, trocar ideias e sugestões para melhorar o aproveitamento escolar dos alunos.	
		12.13	Professores e pais/EE devem trocar ideias e sugestões para melhorar o aproveitamento escolar dos alunos	
E/F		15.14	A escola do seu educando decide muitos assuntos dos alunos com os respectivos pais/EE.	
		12.14	A escola decide muitos assuntos dos alunos com os respectivos pais/EE	
COMPONENTE: Contactos entre a escola e a família				
Nível de análise	INDICADOR:	Nº Questões EE/PT-DT	QUESTÕES	RESPOSTAS
Relação Escola-Família	Frequência dos contactos	17	Costuma ir à escola falar com o professor do seu educando?	Sim/Não
		17.1	Justifique	Resp. Livre
		18	Veio à escola durante o presente ano lectivo, sem incluir as vezes que vem apenas para buscar/trazer o seu educando?	Sim/Não
		14	Durante este ano lectivo tem contactado regularmente os pais/EE dos seus alunos?	
		19	Se respondeu sim	
		15	Se respondeu sim	
		19.1	Quantas vezes veio por iniciativa própria?	Nº
		15.1	Quantas vezes, em média e por sua iniciativa, contactou cada EE?	
		19.2	Quantas vezes veio por convocatória do professor?	
		15.2	Quantas vezes, em média, esses contactos se deveram à iniciativa dos pais /EE?	
	Motivos dos contactos	20	Se foi contactado (por escrito, pelo telefone ou pessoalmente), indique quantas vezes os seguintes assuntos foram o motivo do contacto:	Nº
		16	Indique quantas vezes os seguintes assuntos foram motivo do contacto com os pais/EE:	
		20.1	Para o convocar para uma reunião de pais com o(s) professore(s)	
		16.1	Para os convocar para uma reunião de pais/EE com o professor	
		20.2	Para lhe comunicar problemas de comportamento do seu educando	
		16.2	Para lhes comunicar problemas de comportamento dos seus educandos	
		20.3	Para lhe comunicar problemas de aproveitamento escolar do seu educando	
		16.3	Para lhe comunicar problemas de aproveitamento escolar dos seus educandos	
		20.4	Para lhe comunicar qualquer coisa de positivo sobre o seu educando (foi o melhor aluno, tem um comportamento exemplar, etc)	
		16.4	Para lhe comunicar qualquer coisa de positivo sobre os seus educandos (foi o melhor aluno, tem um comportamento exemplar, etc)	
		20.5	Outro motivo. Qual?	Resp.Livre
		16.5	Outro motivo. Qual?	

COMPONENTE: Contactos entre a escola e a família				
Nível de análise	INDICADOR:	Nº Questões EE/PT-DT	QUESTÕES	RESPOSTAS
Representações sociais	Apreciação dos contactos	21	Com que impressão ficou dos contactos que manteve com o professor do seu educando?	
		17	Com que impressão ficou dos contactos que mantém com os pais/EE dos seus alunos?	
		21.1	Revela conhecimento das características do seu educando	Sim/Não
		21.2	Preocupa-se em envolver os encarregados de educação nas actividades escolares?	
		21.3	Não demonstra conhecer as características do seu educando como aluno?	
		21.4	Está a fazer um bom trabalho proporcionando um ambiente propício à aprendizagem?	
		21.5	Outra opinião. Qual?	Resp.Livre
		17.1	Impressão positiva	
		17.2	Impressão negativa	
Relação Escola-Família	Obstáculos à participação	22	Indique os motivos que o impedem de participar mais nas actividades da escola (Assinale com X os três motivos mais importantes).	X
		18	Indique os motivos que, na sua opinião, impedem os pais/EE de participarem mais nas actividades da escola (Assinale com X os três motivos mais importantes).	
		22.1	Não o convidam para ir à escola	
		18.1	Não são convidados para virem à escola	
		22.2	Não está interessado nos assuntos da escola	
		18.2	Não estão interessados nos assuntos da escola	
		22.3	Horário de trabalho incompatível com as actividades da escola	
		18.3	Horário de trabalho incompatível com as actividades da escola	
		22.4	Já teve aborrecimentos com a escola e não quer lá voltar	
		18.4	Já tiveram aborrecimentos com a escola e não querem lá voltar	
		22.5	Não encontra motivos que justifiquem ir mais vezes à escola	
		18.5	Não encontram motivos que justifiquem virem mais vezes à escola	
		22.6	Não se sente à vontade para participar	
		18.6	Não se sentem à vontade para participar	
		22.7	Não sabe como participar	
		18.7	Não sabem como participar	
		22.8	Outro motivo. Qual?	Resp.Livre
		18.8	Outro motivo. Qual?	

DIMENSÃO: Sócio-Cultural				
COMPONENTE: Actividades escolares				
Nível de análise	INDICADOR:	Nº Questões EE/PT-DT	QUESTÕES	RESPOSTAS
Representações sociais	Desenvolvimento de actividades escolares que envolvam os EE	23	Indique qual o seu grau de concordância em relação a cada uma das seguintes afirmações:	Grau concordância
		19	Indique qual o seu grau de concordância em relação a cada uma das seguintes afirmações:	
		23.1	A escola deve informar os pais/enc.educação sobre o desenvolvimento do Projecto Educativo e/ou sobre as actividades programadas para o corrente ano lectivo	
		19.1	A escola deve informar os pais/enc.educação sobre o desenvolvimento do Projecto Educativo e/ou sobre as actividades programadas para o corrente ano lectivo	
		23.2	A escola deve facilitar a participação dos pais/enc.educação na vida escolar	
		19.2	A escola deve facilitar a participação dos pais/enc.educação na vida escolar	
Relação Escola-Família	Desenvolvimento de actividades escolares que envolvam os EE	23.3	A escola do meu educando organiza número suficiente de actividades escolares (festas, exposições, feiras, provas desportivas, etc) que permitam a participação dos pais.	Grau concordância
		19.3	A escola organiza número suficiente de actividades escolares (festas, exposições, feiras, provas desportivas, etc) que permitem a participação dos pais/EE.	
	Participação dos EE nas actividades escolares.	24	Durante este ano lectivo, quantas vezes veio à escola para :	Nº
		20	Durante este ano lectivo, quantas vezes os pais/EE dos seus alunos vieram à escola para:	
		24.1	Assistir a festas, exposições, feiras, provas desportivas, etc?	
		20.1	Assistirem a festas, exposições, feiras, provas desportivas, etc?	
		24.2	Para participar em reuniões de pais?	
		20.2	Para participarem em reuniões de pais?	
		24.3	Participar em visitas guiadas às instalações da escola?	
		20.3	Participarem em visitas guiadas às instalações da escola?	
		24.4	Participar em actividades na sala de aula?	
		20.4	Participarem em actividades na sala de aula?	
		24.5	Outro motivo. Qual?	Resp.Livre
		20.5	Outro motivo. Qual?	
R	Pertinência	25	Considera que estes contactos são úteis?	Sim/Não
		21	Considera que os contactos entre a escola e a família são úteis?	
		25.1	Justifique	Resp.Livre
		21.1	Justifique	

COMPONENTE: Cultura				
Nível de análise	INDICADOR:	Nº Questões EE/PT-DT	QUESTÕES	RESPOSTAS
E/F	Cultura valorizada	26	Considera que o professor do seu educando respeita e valoriza da mesma forma os alunos de diferentes grupos sociais (ricos e pobres)?	Sim/Não
		22	Considera que os professores respeitam e valorizam as diferentes culturas que possam existir na turma?	
Representações sociais		27	Considera que o professor) do seu educando respeita e valoriza as experiências e os conhecimentos que os alunos trazem para a escola?	
		23	Considera que os professores respeitam e valorizam as experiências e os conhecimentos que os alunos trazem de casa?	
		28	Está satisfeito com a forma como tem vindo a relacionar-se com a escola do seu educando?	
		24	Está satisfeito com a forma como tem vindo a relacionar-se com os pais/EE dos seus alunos?	
		29	Se tivesse mais estudos, considera que estaria em melhores condições para colaborar com a escola do(a) seu(sua) educando(a)?	
		25	Considera que os pais/EE com mais habilitações literárias estão em melhores condições para colaborar com a escola?	
		30	Gostaria de ter uma relação mais próxima e frequente com a escola do seu educando?	
		26	Gostaria de ter uma relação mais próxima e frequente com os pais/EE dos seus alunos?	
		30.1	Justifique	
		26.1	Justifique	
Papéis sociais		31	Indique qual o seu grau de concordância em relação a cada uma das seguintes afirmações:	Grau concordância
		27	Indique qual o seu grau de concordância em relação a cada uma das seguintes afirmações:	
	31.1	Há boa colaboração entre pais/EE e professores.		
	27.1	Há boa colaboração entre pais/EE e professores.		
	31.2	A relação entre a escola e a família é essencial para o sucesso escolar dos alunos		
	27.2	A relação entre a escola e a família é essencial para o sucesso escolar dos alunos		
	31.3	De uma maneira geral, os pais têm consideração e respeito pelos professores.		
	27.3	De uma maneira geral, os pais têm consideração e respeito pelos professores.		
	31.4	De uma maneira geral, os professores têm consideração e respeito pelos encarregados de educação.		
	27.4	De uma maneira geral, os professores têm consideração e respeito pelos pais/EE.		
			Resp. Livre	

COMPONENTE: Associação de Pais e Encarregados de Educação				
Nível de análise	INDICADOR:	Nº Questões EE/PT-DT	QUESTÕES	RESPOSTAS
E/F	Participação na AP/EE	32	Existe AP na escola do seu educando?	Sim/Não
		28	Existe AP e EE na escola?	
R		33	Considera importante pertencer à AP?	
		29	Considera importante que exista AP na sua escola?	
		33.1	Justifique	Resp.Livre
		29.1	Justifique	
E/F		34	Durante este ano lectivo veio à escola para participar em reuniões da AP?	Sim/Não
Relação Escola-Família		30	Durante este ano lectivo participou em reuniões da AP (na qualidade de professor(a))?	
		35	É sócio da AP?	
		35.1	Se respondeu sim, pertence aos corpos sociais da AP?	
		35.2	Habitualmente, que assuntos são abordados/discutidos na AP da escola do seu educando?	Resp.Livre
		31	Tem conhecimento dos assuntos abordados/discutidos na AP?	Sim/Não
31.1		Se respondeu SIM, indique os assuntos que, habitualmente, são abordados.	Resp. Livre	
Representações sociais	Funções da AP/EE	36	A AP deve preocupar-se com:	Grau concordância
		32	A AP deve preocupar-se com:	
		36.1	O controlo das actividades desenvolvidas pelos professores na escola	
		32.1	O controlo das actividades desenvolvidas pelos professores na escola	
		36.2	Apoiar a escola de forma activa e positiva	
		32.2	Apoiar a escola de forma activa e positiva	
		36.3	Angariar recursos financeiros para a escola	
		32.3	Angariar recursos financeiros para a escola	
		36.4	Apoiar a escola de forma a melhorar a qualidade do ensino e a relação professor-aluno	
		32.4	Apoiar a escola de forma a melhorar a qualidade do ensino e a relação professor-aluno	
		36.5	Apoiar os professores no trabalho que estejam a realizar;	
		32.5	Apoiar os professores no trabalho que estejam a realizar;	
		36.6	Melhorar as condições do edifício escolar	
32.6	Melhorar as condições do edifício escolar			
E/F	Avaliação da AP/EE	37	Como avalia a acção da AP no funcionamento da escola do seu educando	Grau Avaliação
33		Como avalia a acção da AP no funcionamento da escola		
		37.1	Justifique	Resp.Livre
		33.1	Justifique	
		38	Se considera que há algum assunto que não foi abordado neste inquérito e sobre o qual gostaria de dar a sua opinião, faça-o no espaço que se segue:	Resp.Livre
		34	Se considera que há algum assunto que não foi abordado neste inquérito e sobre o qual gostaria de dar a sua opinião, faça-o no espaço que se segue:	

RESPOSTAS:

Grau de Participação: Muita Participação - Pouca Participação - Nenhuma Participação - Não Tenho Opinião
Grau de Concordância: Concordo - Discordo - Não Tenho Opinião
Grau de Informação: Muita Informação - Pouca Informação - Nenhuma Informação - Não Tenho Opinião
Grau de Avaliação: Muito Positiva - Positiva - Negativa - Muito Negativa - Não Tem Opinião

ANEXO 6 – QUESTIONÁRIOS A PT/DT

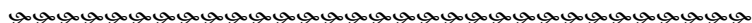
QUESTIONÁRIO³

Este questionário faz parte de um estudo sobre a relação Escola-Família e tem como objectivo a elaboração de uma dissertação de mestrado na Universidade de Aveiro.

Pedimos-lhe que pense um pouco sobre cada questão e responda com sinceridade. As suas respostas são fundamentais para este estudo. **As informações recolhidas são confidenciais** pelo que, depois do questionário preenchido, deverá devolvê-lo, **dentro do envelope fechado**.

Agradecemos, desde já a sua colaboração.

(Maria Teresa Pinto)



PARTE I – CARACTERIZAÇÃO PESSOAL

1. Por favor, indique qual é a sua relação com os(as) alunos(as):

☐ *Professor(a) Titular*

☐ *Director(a) de Turma (2º Ciclo)*

☐ *Director(a) de Turma (3º Ciclo)*

2. Indique a sua idade: _____

3. Habilitações Literárias/Profissionais: _____

4. Tempo de serviço (em anos): _____

5. Localidade onde trabalha: _____

6. Localidade onde reside: _____

7. Ano(s) de escolaridade que lecciona: _____

PARTE II – RELAÇÃO ESCOLA/FAMÍLIA

Para cada uma das afirmações assinale com X a opção que melhor traduz a sua opinião.

8. A **maior parte** dos pais/encarregados de educação (pais/EE) dos seus alunos

SIM NÃO

1) *Sabe quem é o(a) coordenador(a) de estabelecimento da escola do seu educando?*

☐ ☐

2) *Sabe quem é o(a) presidente do Conselho Executivo?*

☐ ☐

3) *Conhece o Regulamento Interno da escola?*

☐ ☐

4) *Sabe quem é o representante dos pais/EE no Conselho de Turma do seu educando?*

☐ ☐

5) *Sabe quem é o representante dos pais/EE no Conselho Pedagógico?*

☐ ☐

6) *Sabe quem são os representantes dos pais/EE na Assembleia de Escola?*

☐ ☐

7) *Tem conhecimento das resoluções tomadas em Conselho Pedagógico?*

☐ ☐

9. Para cada uma das afirmações assinale com X a opção que melhor traduz a sua opinião.

SIM NÃO

1) *Considera que os pais/EE procuram informar-se sobre os problemas da escola?*

☐ ☐

2) *Considera importante que os pais/EE participem na resolução de problemas da escola?*

☐ ☐

3) *A escola pede aos pais/EE que participem na resolução de problemas da escola?*

☐ ☐

³ Questionário dirigido a professores titulares de turma (PT) – 1º CEB.

10. Na sua opinião, os representantes dos pais/EE estão no Conselho Pedagógico e na Assembleia de Escola para:	SIM	NÃO
1)Fiscalizar a actuação dos professores?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2)Apresentar propostas para que a escola funcione melhor?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3)Defender os interesses de pais/enc.educação e alunos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4)Tomar conhecimento das propostas dos professores?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5)Outra opinião. Qual?		

Para cada uma das afirmações assinale com X a opção que melhor traduz a sua opinião.

11. Os pais/EE são solicitados a participar na organização da escola ao nível da:	Muita participação	Pouca Participação	Nenhuma Participação	Não tenho opinião
1)Definição de regras de funcionamento (horários, organização dos espaços, etc)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2)Definição de normas disciplinares e de comportamento dos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3)Elaboração do Plano Anual de Actividades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4)Organização de visitas de estudo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5)Participação em actividades lectivas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6)Apoio financeiro ou material	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7)Outro domínio. <input type="checkbox"/> Qual?				

Para cada uma das afirmações assinale com X a opção que melhor traduz a sua opinião.

12. Indique qual o seu grau de concordância em relação a cada uma das seguintes afirmações:	Concordo	Discordo	Não tenho opinião
1)Os pais/EE dos meus alunos interessam-se pelos seus educandos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2)Os pais/EE dos meus alunos ensinam os seus educandos a serem bons cidadãos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3)Os pais/EE dos meus alunos proporcionam aos seus educandos boas experiências de aprendizagem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4)Os pais/EE dos meus alunos consideram que o(a) professor(a) deve ensinar e tratar todos os alunos da mesma forma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5)Os pais/EE dos meus alunos têm objectivos educativos diferentes dos meus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6)Os pais/EE dos meus alunos consideram que o professor é o responsável pela educação escolar dos alunos pelo que não precisam de se preocupar com ela	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7)Os pais/EE dos meus alunos consideram que devo ensinar e tratar os alunos de modo diferente tendo em consideração as características de cada um	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8)Os pais/EE dos meus alunos ajudam os seus educandos com actividades de aprendizagem em casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9)Os pais/EE dos meus alunos precisam de aprender novas formas de ajudar os seus educandos em casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10)Incentivo os pais/EE a participarem na educação escolar dos seus educandos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11)Os pais/EE dos meus alunos procuram informar-se os sobre a evolução escolar dos seus educandos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12)A decisão sobre os assuntos dos alunos diz respeito só à escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13)Professores e pais/EE devem trocar ideias e sugestões para melhorar o aproveitamento escolar dos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14)A escola decide muitos assuntos dos alunos com os respectivos pais/EE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. A maior parte dos pais/EE dos seus alunos pretendem que eles continuem a estudar após a escolaridade obrigatória (9º ano)? SIM ☐ NÃO ☐ NÃO SEI ☐
 1) Justifique. _____

14. Durante este ano lectivo tem contactado regularmente os pais/enc. de educação dos seus alunos? SIM ☐ NÃO ☐

15. Se respondeu SIM: Número de vezes
 1) Quantas vezes, em média e por sua iniciativa, contactou cada enc. educação? _____
 2) Quantas vezes, em média, esses contactos se deveram à iniciativa dos pais/enc. de educação? _____

16. Indique quantas vezes os seguintes assuntos foram motivo do contacto com os pais/enc. de educação: Número de vezes
 1) Para os convocar para uma reunião de pais/enc. de educação com o(a) professor(a)? _____
 2) Para lhes comunicar problemas de comportamento dos seus educandos? _____
 3) Para lhes comunicar problemas de aproveitamento escolar dos seus educandos? _____
 4) Para lhes comunicar qualquer coisa de positivo sobre dos seus educandos? (foi o(a) melhor aluno(a), tem um comportamento exemplar, etc.) _____
 5) Outro motivo..... ☐ Qual? _____

17. Com que impressão ficou dos contactos com os pais/enc. de educação dos seus alunos?
 1) Impressão positiva: _____

2) Impressão negativa: _____

Assinale com X os três motivos mais importantes.

18. Indique os motivos que, na sua opinião, **impedem os pais/enc. de educação de participarem** mais nas actividades da escola:

- ☐ 1) Não são convidados para virem à escola
- ☐ 2) Não estão interessados nos assuntos da escola
- ☐ 3) Horário de trabalho incompatível com as actividades da escola
- ☐ 4) Já tiveram aborrecimentos com a escola
- ☐ 5) Não encontram motivos que justifiquem virem mais vezes à escola
- ☐ 6) Não se sentem à vontade para participar
- ☐ 7) Não sabem como participar
- ☐ 8) Outro motivo. Qual? _____

Para cada uma das afirmações assinale com X a opção que melhor traduz a sua opinião.

19. Indique qual o seu grau de concordância em relação a cada uma das seguintes afirmações:	Concordo	Discordo	Não tenho opinião
1)A escola deve informar os pais/EE sobre o desenvolvimento do Projecto Educativo e/ou sobre as actividades programadas para o corrente ano lectivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2)A escola deve facilitar a participação dos pais/EE na vida escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3)A escola organiza número suficiente de actividades escolares (festas, exposições, feiras provas desportivas, etc) que permitem a participação dos pais/EE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20. Durante este ano lectivo, quantas vezes os pais/EE dos seus alunos vieram à escola para:	Número de vezes
1)Assistirem a festas, exposições, feiras, provas desportivas, etc?	_____
2)Participarem em reuniões de pais?	_____
3)Participarem em visitas guiadas às instalações da escola?	_____
4)Participarem em actividades na sala de aula?	_____
5)Outro motivo <input type="checkbox"/> Qual? _____	_____

21. Considera que os contactos entre a escola e a família são úteis? ☐ SIM ☐ NÃO

1)Justifique _____

	SIM	NÃO
22. Considera que os professores respeitam e valorizam as diferentes culturas que possam existir na turma?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Considera que os professores respeitam e valorizam as experiências e os conhecimentos que os alunos trazem de casa?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Está satisfeito com a forma como tem vindo a relacionar-se com os pais/EE dos seus alunos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Considera que os pais/EE com mais habilitações literárias estão em melhores condições para colaborar com a escola?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Gostaria de ter uma relação mais próxima e frequente com os pais/enc. de educação dos seus alunos? <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO		
1)Justifique _____		

Para cada uma das afirmações assinale com X a opção que melhor traduz a sua opinião.

27. Indique qual o seu grau de concordância em relação a cada uma das seguintes afirmações:	Concordo	Discordo	Não tenho opinião
1)Há boa colaboração entre pais/enc.educação e professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2)A relação entre a escola e a família é essencial para o sucesso escolar dos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3)De uma maneira geral os pais/EE têm consideração e respeito pelos professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4)De uma maneira geral os professores têm consideração e respeito pelos pais/EE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

28. Existe Associação de Pais e Enc. de Educação na escola? ☐ SIM ☐ NÃO
29. Considera importante que exista Associação de Pais na sua escola? ☐ SIM ☐ NÃO

1)Justifique.

30. Durante este ano lectivo participou em reuniões da Associação de Pais (na qualidade de professor(a)? ☐ SIM ☐ NÃO

31. Tem conhecimento dos assuntos abordados/discutidos na Associação de Pais? ☐ SIM ☐ NÃO

1)Se respondeu SIM, indique os assuntos que, habitualmente, são abordados.

Para cada uma das afirmações assinale com X a opção que melhor traduz a sua opinião.

- | 32. A Associação de Pais deve preocupar-se com: | Concordo | Discordo | Não tenho opinião |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1)O controlo das actividades desenvolvidas pelos professores na escola | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2)Apoiar a escola de forma activa e positiva | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3)Angariar recursos financeiros para a escola | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4)Apoiar a escola de forma a melhorar a qualidade do ensino e a relação professor-aluno | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5)Apoiar os professores no trabalho que estejam a realizar | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6)Melhorar as condições do edifício escolar | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Assinale com X a resposta que considera mais adequada.

- | | Muito Positiva | Positiva | Negativa | Muito Negativa | Não tenho opinião |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 33. Como avalia a acção da Associação de Pais da escola: | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

1)Justifique.

34. Se considera que há algum assunto que não foi abordado neste inquérito e sobre o qual gostaria de dar a sua opinião, faça-o no espaço que se segue:

Terminou o preenchimento deste questionário.
Muito obrigada pela sua colaboração.

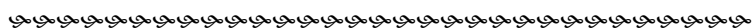
QUESTIONÁRIO⁴

Este questionário faz parte de um estudo sobre a relação Escola-Família e tem como objectivo a elaboração de uma dissertação de mestrado na Universidade de Aveiro.

Pedimos-lhe que pense um pouco sobre cada questão e responda com sinceridade. As suas respostas são fundamentais para este estudo. **As informações recolhidas são confidenciais** pelo que, depois do questionário preenchido, deverá devolvê-lo, **dentro do envelope fechado**.

Agradecemos, desde já a sua colaboração.

(Maria Teresa Pinto)



PARTE I – CARACTERIZAÇÃO PESSOAL

1. Por favor, indique qual é a sua relação com os(as) alunos(as):

☐ *Professor(a) Titular*

☐ *Director(a) de Turma (2º Ciclo)*

☐ *Director(a) de Turma (3º Ciclo)*

2. Indique a sua idade: _____

3. Habilitações Literárias/Profissionais: _____

4. Tempo de serviço (em anos): _____

5. Localidade onde trabalha: _____

6. Localidade onde reside: _____

7. Ano(s) de escolaridade que lecciona: _____

PARTE II – RELAÇÃO ESCOLA/FAMÍLIA

Para cada uma das afirmações assinale com X a opção que melhor traduz a sua opinião.

8. A **maior parte** dos pais/encarregados de educação (pais/EE) dos seus alunos

SIM NÃO

1) *Sabe quem é o(a) presidente do Conselho Executivo?*

☐ ☐

2) *Conhece o Regulamento Interno da escola?*

☐ ☐

3) *Sabe quem é o representante dos pais/EE no Conselho de Turma do seu educando?*

☐ ☐

4) *Sabe quem é o representante dos pais/EE no Conselho Pedagógico?*

☐ ☐

5) *Sabe quem são os representantes dos pais/EE na Assembleia de Escola?*

☐ ☐

6) *Tem conhecimento das resoluções tomadas em Conselho Pedagógico?*

☐ ☐

9. Para cada uma das afirmações assinale com X a opção que melhor traduz a sua opinião.

SIM NÃO

1) *Considera que os pais/EE procuram informar-se sobre os problemas da escola?*

☐ ☐

2) *Considera importante que os pais/EE participem na resolução de problemas da escola?*

☐ ☐

3) *A escola pede aos pais/EE que participem na resolução de problemas da escola?*

☐ ☐

⁴ Questionário dirigido a directores de turma (DT) – 2º / 3º CEB

10. Na sua opinião, os representantes dos pais/EE estão no Conselho Pedagógico e na Assembleia de Escola para: SIM NÃO

- | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|
| 1)Fiscalizar a actuação dos professores? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2)Apresentar propostas para que a escola funcione melhor? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3)Defender os interesses de pais/enc.educação e alunos? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4)Tomar conhecimento das propostas dos professores? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5)Outra opinião. Qual? | | |

Para cada uma das afirmações assinale com X a opção que melhor traduz a sua opinião.

- | 11. Os pais/EE são solicitados a participar na organização da escola ao nível da: | Muita participação | Pouca Participação | Nenhuma Participação | Não tenho opinião |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1)Definição de regras de funcionamento (horários, organização dos espaços, etc) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2)Definição de normas disciplinares e de comportamento dos alunos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3)Elaboração do Plano Anual de Actividades | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4)Organização de visitas de estudo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5)Participação em actividades lectivas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6)Apoio financeiro ou material | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7)Outro domínio. <input type="checkbox"/> Qual? | | | | |

Para cada uma das afirmações assinale com X a opção que melhor traduz a sua opinião.

- | 12. Indique qual o seu grau de concordância em relação a cada uma das seguintes afirmações: | Concordo | Discordo | Não tenho opinião |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1)Os pais/EE dos meus alunos interessam-se pelos seus educandos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2)Os pais/EE dos meus alunos ensinam os seus educandos a serem bons cidadãos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3)Os pais/EE dos meus alunos proporcionam aos seus educandos boas experiências de aprendizagem | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4)Os pais/EE dos meus alunos consideram que o(a) director(a) de turma deve ensinar e tratar todos os alunos da mesma forma | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5)Os pais/EE dos meus alunos têm objectivos educativos diferentes dos meus | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6)Os pais/EE dos meus alunos consideram que o o(a) director(a) de turma é o responsável pela educação escolar dos alunos pelo que não precisam de se preocupar com ela | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7)Os pais/EE dos meus alunos consideram que devo ensinar e tratar os alunos de modo diferente tendo em consideração as características de cada um | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8)Os pais/EE dos meus alunos ajudam os seus educandos com actividades de aprendizagem em casa | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9)Os pais/EE dos meus alunos precisam de aprender novas formas de ajudar os seus educandos em casa | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10)Incentivo os pais/EE a participarem na educação escolar dos seus educandos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11)Os pais/EE dos meus alunos procuram informar-se os sobre a evolução escolar dos seus educandos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12)A decisão sobre os assuntos dos alunos diz respeito só à escola | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13)Professores e pais/EE devem trocar ideias e sugestões para melhorar o aproveitamento escolar dos alunos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14)A escola decide muitos assuntos dos alunos com os respectivos pais/EE | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

13. A maior parte dos pais/EE dos seus alunos pretendem que eles continuem a estudar após a escolaridade obrigatória (9º ano)?

SIM	NÃO	NÃO SEI
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1) Justifique.

14. Durante este ano lectivo tem contactado regularmente os pais/enc. de educação dos seus alunos?

SIM	NÃO
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. Se respondeu SIM:

1) Quantas vezes, em média e por sua iniciativa, contactou cada enc. educação?

2) Quantas vezes, em média, esses contactos se deveram à iniciativa dos pais/enc. de educação?

Número de
vezes

16. Indique quantas vezes os seguintes assuntos foram motivo do contacto com os pais/enc. de educação:

1) Para os convocar para uma reunião de pais/enc. de educação com o(a) director(a) de turma?

2) Para lhes comunicar problemas de comportamento dos seus educandos?

3) Para lhes comunicar problemas de aproveitamento escolar dos seus educandos?

4) Para lhes comunicar qualquer coisa de positivo sobre dos seus educandos? (foi o(a) melhor aluno(a), tem um comportamento exemplar, etc.)

5) Outro motivo..... ☐ Qual?

Número de
vezes

17. Com que impressão ficou dos contactos com os pais/enc. De educação dos seus alunos?

1) Impressão positiva:

2) Impressão negativa:

Assinale com X os três motivos mais importantes.

18. Indique os motivos que, na sua opinião, **impedem os pais/enc. de educação de participarem** mais nas actividades da escola:

☐ 1) Não são convidados para virem à escola

☐ 2) Não estão interessados nos assuntos da escola

☐ 3) Horário de trabalho incompatível com as actividades da escola

☐ 4) Já tiveram aborrecimentos com a escola

☐ 5) Não encontram motivos que justifiquem virem mais vezes à escola

☐ 6) Não se sentem à vontade para participar

☐ 7) Não sabem como participar

☐ 8) Outro motivo. Qual?

Para cada uma das afirmações assinale com X a opção que melhor traduz a sua opinião.

19. Indique qual o seu grau de concordância em relação a cada uma das seguintes afirmações:	Concordo	Discordo	Não tenho opinião
1)A escola deve informar os pais/EE sobre o desenvolvimento do Projecto Educativo e/ou sobre as actividades programadas para o corrente ano lectivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2)A escola deve facilitar a participação dos pais/EE na vida escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3)A escola organiza número suficiente de actividades escolares (festas, exposições, feiras, provas desportivas, etc) que permitem a participação dos pais/EE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20. Durante este ano lectivo, quantas vezes os pais/EE dos seus alunos vieram à escola para:	Número de vezes
1)Assistirem a festas, exposições, feiras, provas desportivas, etc?	_____
2)Participarem em reuniões de pais?	_____
3)Participarem em visitas guiadas às instalações da escola?	_____
4)Participarem em actividades na sala de aula?	_____
5)Outro motivo <input type="checkbox"/> Qual? _____	

21. Considera que os contactos entre a escola e a família são úteis? ☐ SIM ☐ NÃO

1)Justifique _____

	SIM	NÃO
22. Considera que os professores respeitam e valorizam as diferentes culturas que possam existir na turma?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Considera que os professores respeitam e valorizam as experiências e os conhecimentos que os alunos trazem de casa?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Está satisfeito com a forma como tem vindo a relacionar-se com os pais/EE dos seus alunos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Considera que os pais/EE com mais habilitações literárias estão em melhores condições para colaborar com a escola?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Gostaria de ter uma relação mais próxima e frequente com os pais/enc. De educação dos seus alunos? <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO		
1)Justifique _____		

Para cada uma das afirmações assinale com X a opção que melhor traduz a sua opinião.

27. Indique qual o seu grau de concordância em relação a cada uma das seguintes afirmações:	Concordo	Discordo	Não tenho opinião
1)Há boa colaboração entre pais/enc.educação e professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2)A relação entre a escola e a família é essencial para o sucesso escolar dos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3)De uma maneira geral os pais/EE têm consideração e respeito pelos professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4)De uma maneira geral os professores têm consideração e respeito pelos pais/EE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

28. Existe Associação de Pais e Enc. de Educação na escola? ☐ SIM ☐ NÃO
29. Considera importante que exista Associação de Pais na sua escola? ☐ SIM ☐ NÃO

1)Justifique.

30. Durante este ano lectivo participou em reuniões da Associação de Pais (na qualidade de professor(a)? ☐ SIM ☐ NÃO

31. Tem conhecimento dos assuntos abordados/discutidos na Associação de Pais? ☐ SIM ☐ NÃO

1)Se respondeu SIM, indique os assuntos que, habitualmente, são abordados.

Para cada uma das afirmações assinale com X a opção que melhor traduz a sua opinião.

- | 32. A Associação de Pais deve preocupar-se com: | Concordo | Discordo | Não tenho
opinião |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1)O controlo das actividades desenvolvidas pelos professores na escola | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2)Apoiar a escola de forma activa e positiva | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3)Angariar recursos financeiros para a escola | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4)Apoiar a escola de forma a melhorar a qualidade do ensino e a relação professor-aluno | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5)Apoiar os professores no trabalho que estejam a realizar | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6)Melhorar as condições do edifício escolar | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Assinale com X a resposta que considera mais adequada.

- | | Muito
Positiva | Positiva | Negativa | Muito
Negativa | Não
tenho
opinião |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 33. Como avalia a acção da Associação de Pais da escola: | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

1)Justifique.

34. Se considera que há algum assunto que não foi abordado neste inquérito e sobre o qual gostaria de dar a sua opinião, faça-o no espaço que se segue:

Terminou o preenchimento deste questionário.
Muito obrigada pela sua colaboração.

ANEXO 7 – QUESTIONÁRIOS A PAIS/EE

QUESTIONÁRIO⁵

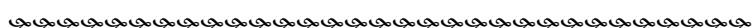
Este questionário faz parte de um estudo sobre a relação Escola-Família e tem como objectivo a elaboração de uma dissertação de mestrado na Universidade de Aveiro.

O questionário é dirigido aos pais/encarregados de educação e deve ser respondido pela pessoa que acompanha com maior regularidade a vida escolar do(a) aluno(a) matriculado(a) na escola de 1º ciclo.

Pedimos-lhe que pense um pouco sobre cada questão e responda com sinceridade. As suas respostas são fundamentais para este estudo. **As informações recolhidas são confidenciais** pelo que, depois do questionário preenchido, deverá devolvê-lo ao(à) professor(a) do seu(sua) educando(a), **dentro do envelope fechado**.

Agradecemos, desde já a sua colaboração.

(Maria Teresa Pinto)



PARTE I – CARACTERIZAÇÃO PESSOAL

1. Por favor, indique o seu grau de parentesco com o(a) aluno(a): ☐ Mãe ☐ Pai ☐ Outra. Qual? _____

2. Indique a sua idade: _____

3. Indique o nível mais elevado de escolaridade que concluiu:

- ☐ 1) 4ª classe (4º ano de escolaridade)
- ☐ 2) 6º ano de escolaridade
- ☐ 3) 9º ano de escolaridade
- ☐ 4) 12º ano de escolaridade
- ☐ 5) Curso Médio
- ☐ 6) Curso Superior
- ☐ 7) Não concluiu nenhum nível de escolaridade
- ☐ 8) Outro nível de ensino. Qual? _____

4. Localidade onde trabalha: _____

5. Localidade onde reside: _____

6. Profissão: _____ Situação actual: ☐ 1) Empregado(a) ☐ 3) Desempregado(a)
☐ 2) Doméstica ☐ 4) Reformado(a)

7. Indique a idade do(a) seu(sua) educando(a): _____

8. Ano de escolaridade: _____

9. Neste ano lectivo, considera que os resultados escolares do(a) seu(sua) educando(a) são:	Bons	Razoáveis	Fracos	Não tenho opinião
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. O(a) seu(sua) educando(a) já ficou retido em algum ano de escolaridade? ☐ NÃO ☐ SIM

1) Qual? _____

⁵ Questionário dirigido a EE com educandos no 1º CEB.

PARTE II – RELAÇÃO ESCOLA/FAMÍLIA

11. Para cada uma das afirmações assinale com X a opção que melhor traduz a sua opinião.	Sim	Não
1) Sabe quem é o(a) coordenador(a) de estabelecimento da escola do seu educando?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2) Sabe quem é o(a) presidente do Conselho Executivo?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3) Conhece o Regulamento Interno da escola do seu educando?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4) Sabe quem é o representante dos pais/enc. educação no Conselho de Turma do seu educando?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5) Sabe quem é o representante dos pais/enc. educação no Conselho Pedagógico?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6) Sabe quem são os representantes dos pais/enc. educação na Assembleia de Escola?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7) É informado das resoluções tomadas em Conselho Pedagógico?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Para cada uma das afirmações assinale com X a opção que melhor traduz a sua opinião.	Sim	Não
1) Considera que os pais/enc. educação procuram informar-se sobre os problemas da escola?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2) Considera importante que os pais/enc. educação participem na resolução de problemas da escola?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3) A escola do seu educando, pede aos pais/enc. educação que participem na resolução de problemas da escola?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. Na sua opinião, os representantes dos pais/enc. educação estão no Conselho Pedagógico e na Assembleia de Escola para:	Sim	Não
1) Fiscalizar a actuação dos professores?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2) Apresentar propostas para que a escola funcione melhor?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3) Defender os interesses de pais/enc. educação e alunos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4) Tomar conhecimento das propostas dos professores?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Para cada uma das afirmações assinale com X a opção que melhor traduz a sua opinião.

14. Os pais/enc. educação são solicitados a participar na organização da escola ao nível da:	Muita participação	Pouca Participação	Nenhuma Participação	Não tenho opinião
1) Definição de regras de funcionamento (horários, organização dos espaços, etc)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2) Definição de normas disciplinares e de comportamento dos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3) Elaboração do Plano Anual de Actividades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4) Organização de visitas de estudo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5) Participação em actividades lectivas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6) Apoio financeiro ou material	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7) Outro domínio. <input type="checkbox"/> Qual? _____				

Para cada uma das afirmações assinale com X a opção que melhor traduz a sua opinião.

15. Indique qual o seu grau de concordância em relação às seguintes afirmações:	Concordo	Discordo	Não tenho opinião
1) O(a) professor(a) interessa-se pelo seu(sua) educando(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2) O(a) professor(a) ensina o(a) seu(sua) educando(a) a ser bom(boa) cidadão(cidadã)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3) O(a) professor(a) proporciona ao (à) seu(sua) educando(a) boas experiências de aprendizagem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4) O(a) prof.(a) do(a) seu(sua) educando(a) ensina e trata todos os alunos da mesma forma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5) O(a) prof.(a) do(a) seu(sua) educando(a) tem objectivos educativos diferentes dos seus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6) O(a) professor(a) é o responsável pela educação escolar dos alunos pelo que os pais/enc. educação não precisam de se preocupar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7) O(a) professor(a) do(a) seu(sua) educando(a) ensina e trata os alunos de modo diferente tendo em consideração as características de cada aluno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. Indique qual o seu grau de concordância em relação a cada uma das seguintes afirmações (continuação):	Concordo	Discordo	Não tenho opinião
8) <i>Os pais/enc.educação devem ajudar os seus educandos com actividades de aprendizagem em casa</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9) <i>Como encarregado de educação sente que precisa de aprender novas formas de ajudar o(a) seu(sua) educando(a)</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10) <i>O(a) professor(a) incentiva a participação dos pais/enc.educação na educação dos seus educandos</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11) <i>O(a) professor(a) preocupa-se em informar os pais/enc.educação sobre a evolução dos alunos</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12) <i>A decisão sobre os assuntos dos alunos diz respeito só à escola</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13) <i>Pais/enc.educação e professores devem trocar ideias e sugestões para melhorar o aproveitamento escolar dos alunos</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14) <i>A escola decide muitos assuntos dos alunos com os respectivos pais/enc.educação</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. Pretende que o(a) seu(sua) educando(a) continue a estudar após a escolaridade obrigatória (9º ano)? ☐ SIM ☐ NÃO

1) *Justifique.* _____

17. Costuma ir à escola falar com o(a) professor(a) do(a) seu(sua) educando(a)? ☐ SIM ☐ NÃO

1) *Justifique.* _____

18. Veio à escola durante o corrente ano lectivo, sem incluir as vezes que vem para buscar/trazer o seu(sua) educando(a)?

Sim Não
☐ ☐

19. **Se respondeu SIM:**

1) *Quantas vezes veio por sua iniciativa?* _____

2) *Quantas vezes veio por convocatória do(a) professor(a)?* _____

20. Se foi contactado(a) (por escrito, pelo telefone ou pessoalmente) indique quantas vezes os seguintes assuntos foram o motivo do contacto:

Número de vezes

1) *Para o convocar para uma reunião de pais com o(a) professor(a)?* _____

2) *Para lhe comunicar problemas de comportamento do(a) seu(sua) educando(a)?* _____

3) *Para lhe comunicar problemas de aproveitamento escolar do(a) seu(sua) educando(a)?* _____

4) *Para lhe comunicar qualquer coisa de positivo sobre o(a) seu(sua) educando(a) (foi o(a) melhor aluno(a), tem um comportamento exemplar, etc.)* _____

5) *Outro motivo.....* ☐ Qual? _____

21. Com que impressão ficou dos contactos que mantém com o(a) professor(a) do(a) seu(sua) educando(a)?

Sim Não

1) *Revela conhecimento das características do(a) seu(sua) educando(a)* ☐ ☐

2) *Preocupa-se em envolver os pais/enc.educação nas actividades escolares* ☐ ☐

3) *Não demonstra conhecer bem as características do(a) seu(sua) educando(a) como aluno(a)* ☐ ☐

4) *Está a fazer um bom trabalho proporcionando um ambiente propício à aprendizagem* ☐ ☐

5) *Outra opinião.....* ☐ Qual? _____

Assinale com X os três motivos mais importantes.

22. Indique os motivos que o **impedem de participar** mais nas actividades da escola:

- ☐ 1) Não o convidam para ir à escola
- ☐ 2) Não está interessado nos assuntos da escola
- ☐ 3) Horário de trabalho incompatível com as actividades da escola
- ☐ 4) Já teve aborrecimentos com a escola e não quer lá voltar
- ☐ 5) Não encontra motivos que justifiquem ir mais vezes à escola
- ☐ 6) Não se sente à vontade para participar
- ☐ 7) Não sabe como participar
- ☐ 8) Outro motivo. Qual? _____

Para cada uma das afirmações assinale com X a opção que melhor traduz a sua opinião.

23. Indique qual o seu **grau de concordância** em relação a cada uma das seguintes afirmações:

	Concordo	Discordo	Não tenho opinião
1) A escola deve informar os pais/enc. educação sobre o desenvolvimento do Projecto Educativo e/ou sobre as actividades programadas para o corrente ano lectivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2) A escola deve facilitar a participação dos pais/enc. educação na vida escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3) A escola do(a) meu(minha) educando(a) organiza número suficiente de actividades escolares (festas, exposições, feiras, provas desportivas, etc) que permitem a participação dos pais/enc. educação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

24. Durante este ano lectivo, quantas vezes veio à escola para:

- 1) Assistir a festas, exposições, feiras, provas desportivas, etc? _____
- 2) Participar em reuniões de pais? _____
- 3) Participar em visitas guiadas às instalações da escola? _____
- 4) Participar em actividades na sala de aula? _____
- 5) Outro motivo ☐ Qual? _____

25. Considera que os contactos entre a escola e a família são úteis? ☐ SIM ☐ NÃO

1) Justifique _____

	Sim	Não
26. Considera que o(a) professor(a) do(a) seu(sua) educando(a) respeita e valoriza da mesma forma os alunos de diferentes grupos sociais (ricos e pobres)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Considera que o(a) professor(a) do(a) seu(sua) educando(a) respeita e valoriza as experiências e os conhecimentos que os alunos trazem para a escola?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Está satisfeito com a forma como tem vindo a relacionar-se com a escola do(a) seu(sua) educando(a)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Se tivesse mais estudos, considera que estaria em melhores condições para colaborar com a escola do(a) seu(sua) educando(a)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

30. Gostaria de ter uma relação mais próxima e frequente com a escola do(a) seu(sua) educando(a)? ☐ SIM ☐ NÃO

1) Justifique _____

Para cada uma das afirmações assinale com X a opção que melhor traduz a sua opinião.

31. Indique qual o seu **grau de concordância** em relação a cada uma das seguintes afirmações:

Concordo Discordo Não tenho opinião

- | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1) Há boa colaboração entre pais/enc. educação e professores | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2) A relação entre a escola e a família é essencial para o sucesso escolar dos alunos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3) De uma maneira geral os pais/enc. educação têm consideração e respeito pelos professores | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4) De uma maneira geral os professores têm consideração e respeito pelos pais/enc. educação | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

32. Existe Associação de Pais e Enc. de Educação na escola do(a) seu(sua) educando(a)? ☐ SIM ☐ NÃO
33. Considera importante pertencer à Associação de Pais? ☐ SIM ☐ NÃO

1) Justifique. _____

- | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|
| | Sim | Não |
| 34. Durante este ano lectivo veio à escola para participar em reuniões da Associação de Pais? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 35. É sócio da Associação de Pais? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 1) Se respondeu SIM, pertence aos corpos sociais da Associação de Pais? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2) Habitualmente, que assuntos são abordados/discutidos na Associação de Pais da escola do(a) seu(sua) educando(a)? | | |

Para cada uma das afirmações assinale com X a opção que melhor traduz a sua opinião.

36. A Associação de Pais deve preocupar-se com:

Concordo Discordo Não tenho opinião

- | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1) O controlo das actividades desenvolvidas pelos professores na escola | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2) Apoiar a escola de forma activa e positiva | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3) Angariar recursos financeiros para a escola | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4) Apoiar a escola de forma a melhorar a qualidade do ensino e a relação professor-aluno | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5) Apoiar os professores no trabalho que estejam a realizar | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6) Melhorar as condições do edifício escolar | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Assinale com X a resposta que considera mais adequada.

Muito Positiva Positiva Negativa Muito Negativa Não tenho opinião

- | | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 37. Como avalia a acção da Associação de Pais da escola do(a) seu(sua) educando(a): | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|

1) Justifique. _____

38. Se considera que há algum assunto que não foi abordado neste inquérito e sobre o qual gostaria de dar a sua opinião, faça-o no espaço que se segue:

Terminou o preenchimento deste questionário.
Muito obrigada pela sua colaboração.

QUESTIONÁRIO⁶

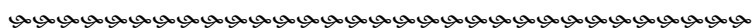
Este questionário faz parte de um estudo sobre a relação Escola-Família e tem como objectivo a elaboração de uma dissertação de mestrado na Universidade de Aveiro.

O questionário é dirigido aos pais/encarregados de educação e deve ser respondido pela pessoa que acompanha com maior regularidade a vida escolar do(a) aluno(a) matriculado(a) na escola.

Pedimos-lhe que pense um pouco sobre cada questão e responda com sinceridade. As suas respostas são fundamentais para este estudo. **As informações recolhidas são confidenciais** pelo que, depois do questionário preenchido, deverá devolvê-lo ao(à) Director(a) de Turma do seu(sua) educando(a), **dentro do envelope fechado**.

Agradecemos, desde já a sua colaboração.

(Maria Teresa Pinto)



PARTE I – CARACTERIZAÇÃO PESSOAL

1. Por favor, indique o seu grau de parentesco com o(a) aluno(a): ☐ Mãe ☐ Pai ☐ Outra. Qual? _____

2. Indique a sua idade: _____

3. Indique o nível mais elevado de escolaridade que concluiu:

☐ 1) 4ª classe (4º ano de escolaridade)

☐ 2) 6º ano de escolaridade

☐ 3) 9º ano de escolaridade

☐ 4) 12º ano de escolaridade

☐ 5) Curso Médio

☐ 6) Curso Superior

☐ 7) Não concluiu nenhum nível de escolaridade

☐ 8) Outro nível de ensino. Qual? _____

4. Localidade onde trabalha: _____

5. Localidade onde reside: _____

6. Profissão: _____

Situação actual: ☐ 1) Empregado(a)

☐ 3) Desempregado(a)

☐ 2) Doméstica

☐ 4) Reformado(a)

7. Indique a idade do(a) seu(sua) educando(a): _____

8. Ano de escolaridade: _____

9. Neste ano lectivo, considera que os resultados escolares do(a) seu(sua) educando(a) são:

Bons

Razoáveis

Fracos

Não tenho
opinião

☐

☐

☐

☐

10. O(a) seu(sua) educando(a) já ficou retido em algum ano de escolaridade?

☐ NÃO

☐ SIM

1) Qual? _____

⁶ Questionário dirigido a EE com educandos nos 2º / 3º CEB.

PARTE II – RELAÇÃO ESCOLA/FAMÍLIA

11. Para cada uma das afirmações assinale com **X** a opção que melhor traduz a sua opinião.

Sim **Não**

- 1) Sabe quem é o(a) presidente do Conselho Executivo? ☐ ☐
- 2) Conhece o Regulamento Interno da escola do seu educando? ☐ ☐
- 3) Sabe quem é o representante dos pais/enc.educação no Conselho de Turma do seu educando? ☐ ☐
- 4) Sabe quem é o representante dos pais/enc.educação no Conselho Pedagógico? ☐ ☐
- 5) Sabe quem são os representantes dos pais/enc.educação na Assembleia de Escola? ☐ ☐
- 6) É informado das resoluções tomadas em Conselho Pedagógico? ☐ ☐

12. Para cada uma das afirmações assinale com **X** a opção que melhor traduz a sua opinião.

Sim **Não**

- 1) Considera que os pais/enc.educação procuram informar-se sobre os problemas da escola? ☐ ☐
- 2) Considera importante que os pais/enc.educação participem na resolução de problemas da escola? ☐ ☐
- 3) A escola do seu educando, pede aos pais/EE que participem na resolução de problemas da escola? ☐ ☐

13. Na sua opinião, os representantes dos EE estão no Conselho Pedagógico e na Assembleia de Escola para:

Sim **Não**

- 1) Fiscalizar a actuação dos professores? ☐ ☐
- 2) Apresentar propostas para que a escola funcione melhor? ☐ ☐
- 3) Defender os interesses de pais/enc.educação e alunos? ☐ ☐
- 4) Tomar conhecimento das propostas dos professores? ☐ ☐

Para cada uma das afirmações assinale com X a opção que melhor traduz a sua opinião.

14. Os pais/enc.educação são solicitados a participar na organização da escola ao nível da:

Muita participação Pouca Participação Nenhuma Participação Não tenho opinião

- 1) Definição de regras de funcionamento (horários, organização dos espaços, etc) ☐ ☐ ☐ ☐
- 2) Definição de normas disciplinares e de comportamento dos alunos ☐ ☐ ☐ ☐
- 3) Elaboração do Plano Anual de Actividades ☐ ☐ ☐ ☐
- 4) Organização de visitas de estudo ☐ ☐ ☐ ☐
- 5) Participação em actividades lectivas ☐ ☐ ☐ ☐
- 6) Apoio financeiro ou material ☐ ☐ ☐ ☐
- 7) Outro domínio. ☐ Qual? _____

Para cada uma das afirmações assinale com X a opção que melhor traduz a sua opinião.

15. Indique qual o seu grau de concordância em relação a cada uma das seguintes afirmações:

Concordo Discordo Não tenho opinião

- 1) O(a) Director(a) de Turma interessa-se pelo seu(sua) educando(a); ☐ ☐ ☐
- 2) O(a) Director(a) de Turma ensina o(a) seu(sua) educando(a) a ser bom(boa) cidadão(cidadã); ☐ ☐ ☐
- 3) O(a) Director(a) de Turma proporciona ao (à) seu(sua) educando(a) boas experiências de aprendizagem; ☐ ☐ ☐
- 4) O(a) Director(a) de Turma do(a) seu(sua) educando(a) ensina e trata todos os alunos da mesma forma; ☐ ☐ ☐
- 5) O(a) Director(a) de Turma do(a) seu(sua) educando(a) tem objectivos educativos diferentes dos seus; ☐ ☐ ☐
- 6) O(a) Director(a) de Turma é o responsável pela educação escolar dos alunos pelo que os pais/enc.educação não precisam de se preocupar; ☐ ☐ ☐
- 7) O(a) Director(a) de Turma do(a) seu(sua) educando(a) ensina e trata os alunos de modo diferente tendo em consideração as características de cada aluno; ☐ ☐ ☐

15. Indique qual o seu grau de concordância em relação a cada uma das seguintes afirmações (continuação):	Concordo	Discordo	Não tenho opinião
8) <i>Os pais/enc.educação devem ajudar os seus educandos com actividades de aprendizagem em casa;</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9) <i>Como encarregado de educação sente que precisa de aprender novas formas de ajudar o(a) seu(sua) educando(a);</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10) <i>O(a) Director(a) de Turma incentiva a participação dos pais/enc.educação na educação dos seus educandos;</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11) <i>O(a) Director(a) de Turma preocupa-se em informar os pais/enc.educação sobre a evolução dos alunos;</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12) <i>A decisão sobre os assuntos dos alunos diz respeito só à escola;</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13) <i>Pais/enc.educação e professores devem trocar ideias e sugestões para melhorar o aproveitamento escolar dos alunos;</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14) <i>A escola decide muitos assuntos dos alunos com os respectivos pais/enc.educação;</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. Pretende que o(a) seu(sua) educando(a) continue a estudar após a escolaridade obrigatória (9º ano)? ☐ SIM ☐ NÃO

1) *Justifique.* _____

17. Costuma ir à escola falar com o(a) *Director(a) de Turma* do(a) seu(sua) educando(a)? ☐ SIM ☐ NÃO

1) *Justifique.* _____

18. Veio à escola durante o corrente ano lectivo, sem incluir as vezes que vem para buscar/trazer o seu(sua) educando(a)?

Sim Não
☐ ☐

19. **Se respondeu SIM:**

1) *Quantas vezes veio por sua iniciativa?* _____

2) *Quantas vezes veio por convocatória do(a) Director(a) de Turma* _____

20. Se foi contactado(a) (por escrito, pelo telefone ou pessoalmente) indique quantas vezes os seguintes assuntos foram o motivo do contacto:

Número de vezes

1) *Para o convocar para uma reunião de pais com o(a) Director(a) de Turma?* _____

2) *Para lhe comunicar problemas de comportamento do(a) seu(sua) educando(a)?* _____

3) *Para lhe comunicar problemas de aproveitamento escolar do(a) seu(sua) educando(a)?* _____

4) *Para lhe comunicar qualquer coisa de positivo sobre o(a) seu(sua) educando(a) (foi o(a) melhor aluno(a), tem um comportamento exemplar, etc)?* _____

5) *Outro motivo..* ☐ *Qual?* _____

21. Com que impressão ficou dos contactos que mantém com o(a) *Director(a) de Turma* do(a) seu(sua) educando(a)?

Sim Não

1) *Revela conhecimento das características do(a) seu(sua) educando(a)* ☐ ☐

2) *Preocupa-se em envolver os pais/enc.educação nas actividades escolares* ☐ ☐

3) *Não demonstra conhecer bem as características do(a) seu(sua) educando(a) como aluno(a)* ☐ ☐

4) *Está a fazer um bom trabalho proporcionando um ambiente propício à aprendizagem* ☐ ☐

5) *Outra opinião.....* ☐ *Qual?* _____

Assinale com X os três motivos mais importantes.

22. Indique os motivos que o **impedem de participar** mais nas actividades da escola:

- ☐ 1) Não o convidam para ir à escola
- ☐ 2) Não está interessado nos assuntos da escola
- ☐ 3) Horário de trabalho incompatível com as actividades da escola
- ☐ 4) Já teve aborrecimentos com a escola e não quer lá voltar
- ☐ 5) Não encontra motivos que justifiquem ir mais vezes à escola
- ☐ 6) Não se sente à vontade para participar
- ☐ 7) Não sabe como participar

8) Outro motivo. Qual? _____

Para cada uma das afirmações assinale com X a opção que melhor traduz a sua opinião.

23. Indique qual o seu **grau de concordância** em relação a cada uma das seguintes afirmações:

Concordo Discordo Não tenho opinião

- 1) A escola deve informar os pais/enc. educação sobre o desenvolvimento do Projecto Educativo e/ou sobre as actividades programadas para o corrente ano lectivo
- 2) A escola deve facilitar a participação dos pais/enc. educação na vida escolar
- 3) A escola do(a) meu(minha) educando(a) organiza número suficiente de actividades escolares (festas, exposições, feiras provas desportivas, etc) que permitem a participação dos pais/enc. educação

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

24. Durante este ano lectivo, quantas vezes veio à escola para:

- 1) Assistir a festas, exposições, feiras, provas desportivas, etc?
- 2) Participar em reuniões de pais?
- 3) Participar em visitas guiadas às instalações da escola?
- 4) Participar em actividades na sala de aula?
- 5) Outro motivo ☐ Qual? _____

Número de vezes

25. Considera que os contactos entre a escola e a família são úteis?

☐ SIM ☐ NÃO

1) Justifique _____

26. Considera que o(a) *Director(a) de Turma* do(a) seu(sua) educando(a) respeita e valoriza da mesma forma os alunos de diferentes grupos sociais (ricos e pobres)?

Sim Não

☐ ☐

27. Considera que o(a) *Director(a) de Turma* do(a) seu(sua) educando(a) respeita e valoriza as experiências e os conhecimentos que os alunos trazem para a escola?.

☐ ☐

28. Está satisfeito com a forma como tem vindo a relacionar-se com a escola do(a) seu(sua) educando(a)?

☐ ☐

29. Se tivesse mais estudos, considera que estaria em melhores condições para colaborar com a escola do(a) seu(sua) educando(a)?

☐ ☐

30. Gostaria de ter uma relação mais próxima e frequente com a escola do(a) seu(sua) educando(a)?

☐ SIM ☐ NÃO

1) Justifique _____

Para cada uma das afirmações assinale com X a opção que melhor traduz a sua opinião.

31. Indique qual o seu grau de concordância em relação a cada uma das seguintes afirmações:	Concordo	Discordo	Não tenho opinião
1) Há boa colaboração entre pais/enc. educação e professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2) A relação entre a escola e a família é essencial para o sucesso escolar dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3) De uma maneira geral os pais/enc. educação têm consideração e respeito pelos professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4) De uma maneira geral os professores têm consideração e respeito pelos pais/EE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

32. Existe Associação de Pais e Enc. de Educação na escola do(a) seu(sua) educando(a)? ☐ SIM ☐ NÃO

33. Considera importante pertencer à Associação de Pais? ☐ SIM ☐ NÃO

1) Justifique. _____

	Sim	Não
34. Durante este ano lectivo veio à escola para participar em reuniões da Associação de Pais?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. É sócio da Associação de Pais?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1) Se respondeu SIM, pertence aos corpos sociais da Associação de Pais?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2) Habitualmente, que assuntos são abordados/discutidos na Associação de Pais da escola do(a) seu(sua) educando(a)?		

Para cada uma das afirmações assinale com X a opção que melhor traduz a sua opinião.

36. A Associação de Pais deve preocupar-se com:	Concordo	Discordo	Não tenho opinião
1) O controlo das actividades desenvolvidas pelos professores na escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2) Apoiar a escola de forma activa e positiva	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3) Angariar recursos financeiros para a escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4) Apoiar a escola de forma a melhorar a qualidade do ensino e a relação professor-aluno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5) Apoiar os professores no trabalho que estejam a realizar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6) Melhorar as condições do edifício escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Assinale com X a resposta que considera mais adequada.	Muito Positiva	Positiva	Negativa	Muito Negativa	Não tenho opinião
37. Como avalia a acção da Associação de Pais da escola do(a) seu(sua) educando(a):	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1) Justifique. _____

38. Se considera que há algum assunto que não foi abordado neste inquérito e sobre o qual gostaria de dar a sua opinião, faça-o no espaço que se segue:

Terminou o preenchimento deste questionário.
Muito obrigada pela sua colaboração.